

III-21504

8

Seria PRACTICA ASISTENȚEI SOCIALE

Sergiu-Lucian Raiu

Adultul emergent: Tranziția de la școală la muncă

VERSITARĂ CLUJJEANĂ

psi
R.21



BIBL. CENT. UNIV.
M. EMINESCU
PEDAGOGIE - PSIHLOGIE
III-21504

5-20-63

SERGIU-LUCIAN RAIU

ADULTUL EMERGENT ÎN ROMÂNIA:

TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ

ADULTUL EMERGENT
ÎN ROMÂNIA

TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ

1978

ADULTUL EMERGENT ÎN ROMÂNIA
TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ

ADULTUL EMERGENT ÎN ROMÂNIA
TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ

ADULTUL EMERGENT ÎN ROMÂNIA
TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ

ADULTUL EMERGENT ÎN ROMÂNIA
TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ

ADULTUL EMERGENT ÎN ROMÂNIA
TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ

ADULTUL EMERGENT ÎN ROMÂNIA
TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Maria Roth

Conf. univ. dr. Bogdan Nadolu

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

RAIU, SERGIU-LUCIAN

Adultul emergent în România: tranziția de la școală la muncă / Sergiu-Lucian Raiu. - Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2016

Conține bibliografie

ISBN 978-606-37-0027-9

316

© 2016 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Autorul fotografiei de pe copertă: Radu Afrim

Tehnoredactare computerizată: Alexandru Cobzaș

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană**

**Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51**

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro

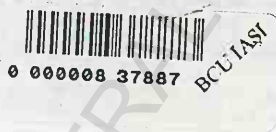
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

11-21-504

SERGIU-LUCIAN RAIU

ADULTUL EMERGENT ÎN ROMÂNIA

TRANZIȚIA DE LA ȘCOALĂ LA MUNCĂ



PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2016

Finanțator: CNCS-UEFISCDI

Cartea cuprinde lucrări bazate pe cercetarea:

*Rezultantele adolescenței. O viziune longitudinală privind influențele
contextului social asupra tranzițiilor de success către viața adultă.*

Cod proiect: PN-II-ID-PCE-2011-3-0543; Cod contract: 233/5.10.2011

Coordonator științific: Prof. univ. dr. Maria Roth

Manager proiect: Lect. univ. dr. Teodor Paul Hărăguș

B.C.U. M. EMINESCU
PEDAGOGIE – PSIHLOGIE

acu 837887

CUPRINS

LISTA TABELELOR	9
LISTA CASETELOR	10
LISTA FIGURILOR	11
ACRONIME ȘI ABREVIERI.....	13
MULȚUMIRI	15
INTRODUCERE	21
CAPITOLUL 1 TINERII O PROBLEMĂ SOCIALĂ?	27
1.2. Conceptul de tinerețe, maturitate și integrare în muncă.....	28
1.3. Caracteristicile perioadei adolescenței și a tinereții	32
1.4. Tinerii și teoria generațiilor	38
1.5. Tinerii – o categorie socio-demografică importantă.....	39
CAPITOLUL 2 INCLUZIUNEA SOCIALĂ A TINERILOR	43
2.1. Tinerii, educația și piața muncii	43
2.2. Participarea la educație a tinerilor și Tinerii NEET sau TPTS.....	50
2.3. Facultatea – ca etapă parcursă în procesul spre maturizare a tinerilor	50
2.4. Pregătirea tinerilor pentru integrarea pe piața muncii	53
2.5. Perspective asupra carierei și șomajul în rândul tinerilor.....	55
2.6. Legislația privind munca în cazul tinerilor.....	59
2.7. Voluntariatul, stagiile de practică și antreprenoriatul.....	60
2.8. Semnificația muncii pentru adulți și tineri	62
2.9. Efectele experienței muncii asupra tinerilor	65
CAPITOLUL 3 SISTEME CONCEPTUALE ALE TRANZIȚIEI SPRE MATURITATE.....	69
3.1. Teorii sociologice.....	69
3.1.1. Funcționalismul	69
3.1.2. Perspectiva structuralist-functionalistă.....	69
3.1.3. Coleman și capitalul social.....	74

3.1.4. Teoria menținerii la maxim a inegalității (Theory of Maximally Maintained Inequality, MMI)	75
3.1.5. Teoria punctelor turnante ale mobilității (Theory of Tournament Track Mobility)	76
3.1.6. Teoria menținerii efective a inegalității (Theory of Effectively Maintained Inequality, EMI)	77
3.2. Teoriile developmentaliste	77
3.2.1. Teoria dezvoltării psihosociale (a identității)	78
3.2.2. Teoria dezvoltării egou-ului a lui Jane Loevinger	79
3.2.3. Cadrul ciclului de viață al familiei	79
3.2.4. Teoria distresului psihologic a lui Leonard Pearlin	79
3.2.5. Teoria „Anotimpurilor vieții” (Levinson D. J.)	80
3.2.6. Teoria dezvoltării morale	81
3.2.7. Teoria dimensiunilor dezvoltării a psihologului american Klaus Riegel	82
3.2.8. Teoria rezilienței	82
3.2.9. Teoria alegerii raționale (Rational Choice Theory)	84
3.3. Teorii integrative	85
3.3.1. Teoria interacționist-ecologică-developmentală	85
3.3.2. Teoria sistemelor ecologice	85
3.3.3. Abordarea cursului vieții	87
3.4. Alte teorii utilizate pe parcursul lucrării	90
3.4.1. Teorii privind tranziția de la școală la viața activă	90
3.4.2. Teoria carierei (Careership)	91

CAPITOLUL 4 CERCETĂRI PRIVIND TRANZIȚIA DE LA ADOLESCENȚĂ LA STADIUL DE ADULT TÂNĂR.....

4.1. Metodologia cercetării	95
4.2. Obiective, întrebările de cercetare și ipoteze	97
4.3. Condițiile realizării cercetării și aspecte deontologice	100
4.4. CERCETARE I. Criteriile maturității în opinia liceenilor	102
4.4.1. Obiective	102
4.4.2. Metoda, instrumentul și lotul cercetării	104
4.4.3. Analiza criteriilor maturității în opinia liceenilor. Rezultatele obținute în urma CERCETĂRII I	104
4.4.4. Concluziile CERCETĂRII I	107
4.5. CERCETARE II – Criteriile maturității în opinia studenților	109
4.5.1. Obiective	109
4.5.2. Metoda, instrumentul și lotul cercetării	111
4.5.3. Analiza criteriilor maturității în opinia studenților. Rezultatele obținute în urma CERCETĂRII II	112
4.5.4. Concluziile CERCETĂRII II	115
4.6. CERCETARE III – Criteriile maturității, studii comparative	116

4.6.1. Obiective.....	116
4.6.2. Metoda, instrumentul și loturile studiilor.....	129
4.6.3. Rezultatele obținute în urma cercetării III.....	131
4.6.4. Concluziile CERCETĂRII III.....	134
4.7. CERCETAREA IV – O perspectivă longitudinală asupra succesului tranziției spre maturitate a tinerilor români.....	137
4.7.1. Factorii sociali ai tranziției.....	137
4.7.2. Metoda, instrumentul și eșantionul celor două valuri ale studiului IV.....	141
4.7.3. Întrebări, obiective și ipoteze de cercetare.....	146
4.7.4. Rezultatele obținute în urma cercetării IV.....	159
4.7.5. Concluzii.....	174
CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI.....	179
BIBLIOGRAFIE.....	185
ANEXE.....	197

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1: Definiții ale conceptului de „tânăr”.....	36
Tabelul 2.1: Efectivele de elevi cuprinse în sistemul de învățământ preuniversitar.....	47
Tabelul 2.2: Rata de participare la examenul de bacalaureat a absolvenților de liceu.....	49
Tabelul 4.1: Tabloul cercetărilor prezentate în această lucrare.....	97
Tabelul 4.2: Aprobarea criteriilor privind trecerea spre maturitate la liceeni și studenți (cifrele exprimă %, iar cele dintre paranteze rangul criteriului ales).....	128
Tabelul 4.3: Corelațiile dintre subscalele privind criteriile maturității.....	131
Tabelul 4.4: Analiza semnificației diferențelor de grup în eșantionul total.....	132
Tabelul 4.5: Analiza semnificației diferențelor după gen în eșantionul total.....	133
Tabelul 4.6: Media și abaterea standard a aprobării criteriilor privind trecerea spre maturitate, pe subscale în funcție de gen și grup.....	133
Tabelul 4.7: Dimensiuni și indicatori ai succesului în evoluția adulților emergenți.....	139
Tabelul 4.8: Absolvirea liceului în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu.....	149
Tabelul 4.9: Promovarea BAC-ului în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu.....	150
Tabelul 4.10: Continuarea studiilor în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu.....	150
Tabelul 4.11: Rezultate școlare în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu.....	150
Tabelul 4.12: Dorința de continuare a studiilor în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu.....	150
Tabelul 4.13: Stima de sine.....	152
Tabelul 4.14: Anxietate.....	152
Tabelul 4.15: Depresia.....	152
Tabelul 4.16: Starea de sănătate în funcție de gen, rezidență, deprivare materială.....	153
Tabelul 4.17: Experiența în muncă în funcție de gen, mediul liceului, deprivare materială și profil liceu.....	154

Tabelul 4.18: Experiența în muncă în funcție de reușita la BAC.....	154
Tabelul 4.19: Tinerii privați material în funcție de gen, rezidență, reușită BAC și continuarea studiilor.....	156
Tabelul 4.20: Frecvența tinerilor pentru care a avut loc, în ultimele 12 luni, fiecare eveniment notat în prima coloană.....	158
Tabelul 4.21: Media și abaterea standard pentru variabilele din modelele de regresie.....	159
Tabelul 4.22: Caracteristici socio-demografice ale eșantioanelor în cele două valuri ale studiului.....	160
Tabelul 4.23: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru <i>succes educațional</i>	168
Tabelul 4.24: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru <i>bunăstare psihologică</i>	169
Tabelul 4.25: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru evitarea <i>angajării în comportamente de risc</i>	170
Tabelul 4.26: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru <i>percepția stării de sănătate</i>	171
Tabelul 4.27: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru <i>angajarea în muncă</i>	172
Tabelul 4.28: Șanse relative a debutului în muncă al tinerilor (0 – nu are experiență în muncă, 1 – are experiență în muncă).....	173

LISTA CASETELOR

Caseta 1: Știi că ești un adult atunci când.....	105
Caseta 2: Te oprești să fii un copil atunci când.....	105
Caseta 3: Părinții tăi te tratează ca pe un adult atunci când.....	106
Caseta 4: Societatea te tratează ca pe un adult atunci când.....	106
Caseta 5: Care sunt lucrurile bune despre maturizare?	107
Caseta 6: Care sunt lucrurile rele despre maturizare?.....	107
Caseta 7: Ești matur atunci când.....	114
Caseta 8: Maturitatea înseamnă.....	114

LISTA FIGURILOR

Figura 2.1: Unități de învățământ superior în România din 1990 până în 2013.....	52
Figura 2.2: Numărul de studenți și absolvenți în România din 1990 până în 2013	52
Figura 3.1: Perioadele dezvoltării umane după Levinson (1986: 8)	81
Figura 3.2: Patru elemente cheie ale paradigmei cursului vieții (după Giele și Elder, 1998).....	89
Figura 4.1: Modelul factorilor generatori ai tranziției de la școală la muncă și influența asupra altor tranziții	99
Figura 4.2: Comparatie între țări privind procentul persoanelor care NU se consideră adulte.....	110
Figura 4.3: Răspunsurile la întrebarea „Simți că ești adult?”	112
Figura 4.4: Comparatie între țări privind procentul persoanelor care NU se consideră adulte.....	117
Figura 4.5: Schema empirică a influenței factorilor de control asupra tranzițiilor de succes spre maturitate	176

ACRONIME ȘI ABREVIERI

NEET	Not in Education, Employment or Training
TPTS	Tineri care Părăsesc Timpuriu Școala
SPO	Serviciul Public de Ocupare
PNAT-R	Planul Național de Acțiune pentru Tineret - România
FSE	Fondul Social European
FPC	Formare Profesională Continuă
BAS	Programul de finanțare a consultanței în afaceri
WHO	World Health Organization
UNFPA	United Nations Population Found
ONU	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ILO	International Labour Organization
INS	Institutul Național de Statistică
doc	document
COM	Comunicarea Comisiei Europene
ANOFM	Agenția Națională de Ocupare a Forței de Muncă
CV	Curriculum Vitae
UE	Uniunea Europeană
CE	Comisia Europeană
MFE	Ministerul Fondurilor Europene
BIM	Biroului Internațional al Muncii
NUTS	Nomenclatura Unităților Teritoriale pentru Statistică
MAI	Ministerul Afacerilor Interne
ANAF	Agenția Națională de Administrare Fiscală
SPOFM	Serviciul Public de Ocupare a Forței de Muncă
CDI	Centre - Dezvoltare – Inovare
RCT	Rational Choice Theory
P1, P2, P3, P4	Premise
GRT	General Rational Theory
AFB	Ancheta Bugetelor de Familie
PIB	Produsul Intern Brut
SAM	Școala de Arte și Meserii
BAC	Bacalaureat
APM	Absolvenți pe Piața Muncii
ARACIS	Agencia Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
POSDRU	Programul Operațional Social Dezvoltarea Resurselor Umane

MULȚUMIRI

Această carte a fost scrisă pe baza lucrării de doctorat a autorului ce a urmat cursurile Școlii Doctorale de Sociologie a Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România. Cartea *Adultul emergent în România – Tranziția de la școală la muncă* este realizată pe baza documentării literaturii de specialitate și a culegerii datelor în perioada (2012–2015) când autorul era asistent de cercetare în cadrul Proiectului PN-II-ID-PCE-2011-3-0543 „Rezultatele adolescenței. O viziune longitudinală privind influențele contextului social asupra tranzițiilor de succes către viața adultă” (<http://www.viitoradult.ro/>), finanțat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (CNCS-UEFISCDI) (<http://uefiscdi.gov.ro>).



Mulțumesc doamnei Prof. Univ. Dr. Maria Roth, coordonatoarea tezei de doctorat pe baza căreia am scris această carte, pentru includerea mea în acest proiect de cercetare și pentru îndrumarea oferită pe parcursul cercetării. Mulțumesc de asemenea pentru îndrumarea oferită de Lect. Univ. Dr. Teodor-Paul Hărăguș, Conf. Univ. Dr. László Csaba Dégi și Prof. Dr. Cornelia Mureșan precum și altor cadre didactice de la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, în special domnului Conf. Univ. Dr. Mezei Elemér și colegilor din proiectul IDEI: Lect. Univ. Dr. Cristina Faludi, Lect. Univ. Dr. David Kácsó Agnes, Lect. Univ. Dr. Mihai-Bogdan Iovu, Lect. Univ. Dr. Anna Bernath Vincze alături de care am învățat cum se face cercetare și se prelucrează date statistice pe parcursul acestor ani.

Definitivarea tezei și publicațiile realizate pe parcursul acestor ani de studiu au fost posibile cu sprijinul familiei, căreia vreau să îi mulțumesc în mod deosebit, cât și cu sprijinul financiar oferit în cadrul bursei Ministerului Educației și Cercetării Științifice (M.E.C.Ș) din România (a căruia bursier am fost 2 ani) și a bursei Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007–2013, cofinanțat prin Fondul Social European, în cadrul proiectului POSDRU/159/1.5/S/132400, cu titlul „Tineri cercetători de succes – dezvoltare profesională în context interdisciplinar și internațional” (al căruui bursier am fost de asemenea pe parcursul altor 2 ani).



Am urmărit cu atenție evoluția modului în care sociologul Sergiu-Lucian Raiu și-a pregătit lucrarea de doctorat și am constatat seriozitatea demersului său științific. Cartea *Adultul emergent în România – Tranziția de la școală la muncă* a domnului Sergiu-Lucian Raiu este rezultatul unei munci de cercetare intensive de peste patru ani, perioadă care a fost fructificată din plin și pusă în slujba proiectului *Rezultatele adolescenței* la care a lucrat ca cercetător din anul 2012 și în cadrul căruia a participat din plin la adunarea datelor și fruc-

tificarea lor. În acești ani a participat la numeroase conferințe naționale și internaționale (17) și a scris 11 articole publicate în literatura de specialitate în calitate de autor principal sau secundar.

Cartea domnului Sergiu-Lucian Raiu urmărește aspectele sociale ale tematicii tranziției de la adolescență la vârsta adultă, perioadă de vârstă conceptualizată recent de J. J. Arnett ca fiind cea a adultului emergent. Autorul a găsit caracteristici bine conturate ale acestei perioade de vârstă, ale cohorței pe care a studiat-o, anume tinerii născuți în 1994–1995, fiind generația de absolvenți de clasa a XII-a sau a XIII-a în 2012. Odată cu el ne întrebam și noi, cadrele didactice ale Departamentului de Asistență Socială a Universității „Babeș-Bolyai” – de aceea am și inițiat acest proiect – în ce măsură problemele tinerilor din ziua de azi sunt specifice acestei generații, ce anume este unic la tinerii de azi, care nu a existat în perioada când noi, dascălii am fost tineri, sau când tinerii cercetători de azi au fost la vârsta respectivă. Pentru a găsi răspunsuri la întrebările sale, pe care sociologul Sergiu-Lucian Raiu le formulează cu ajutorul termenilor de *maturitate emergentă, incluziune și excluziune socială, succes al vârstei de tranziție* autorul ne reamintește de Mannheim, care în *Teoria Generațiilor* sugera că devenim ceea ce suntem datorită contextului în care s-a format propria noastră generație și ne-am format conștiința, respectiv valorile generației. Importanța acestei cărți constă din demersul ei bine înserat teoretic, de a surprinde orientarea spre educație, muncă, familie, responsabilitate și alte succese ale tranziției spre stadiul de adult al cohorței celor care au acum 20–22 de ani, cunoscând noi foarte bine că valorile formate până la această vârstă vor continua să influențeze comportamentul persoanelor de-a lungul întregii lor vieți.

Cartea este organizată în 4 capitole, precedate de un capitol introductiv și încheiată cu concluzii și recomandări.

Capitolul 1. Tinerii o problemă socială? În această parte a lucrării autorul cărții analizează situația socială și problemele pe care le întâmpină tinerii din România privind tranziția de la adolescență la viața adultă și de la educație la muncă. Dintre concluziile care se desprinde din analiza datelor, dar neformulate de autor, este că nu tinerii constituie o problemă socială, ci dificultățile pe care ei le întâmpină în găsirea resurselor pentru continuarea cu succes a studiilor și respectiv găsirea de locuri de muncă stabile, în domeniul de interes sau în cel al pregătirii profesionale, pentru păstrarea sănătății lor fizice și psihice în domeniul de interes sau în cel al pregătirii profesionale.

Capitolul 2. Incluziunea socială. Acest capitol continuă să contextualizeze situația tinerilor din ziua de azi, punând accentul pe aspectele care favorizează integrarea socială, respectiv asupra acelor care o îngreunează. Sunt trecute în revistă aspecte precum rapoartele europene privind accesul tinerilor din Europa, respectiv din România la locuri de muncă, aspecte legate de părăsirea timpurie a educației și consecințele acesteia, șomajul, implicarea tinerilor în viața comunității și altele.

Capitolul 3. Sisteme conceptuale ale tranziției la maturitate. Cartea se bazează pe parcurgerea literaturii de specialitate privind principalele perspective teoretice psihosociologice și sociologice care explică dezvoltarea umană în context social. Prezintă modul în care cercetătorii înțeleg să împartă cursul vieții în etape, care sunt factorii unei tranziții de succes la maturitate și implicit de la școală la viața independentă. Dintre teorii reținem, printre altele, noțiunea de „individualizare structurată” (*structured individualisation*) care se referă la faptul că oamenii au acces la diferite resurse și oportunități în viață, dar inegalitățile sociale sunt reproduse de deciziile individuale, cum ar fi de exemplu, în cazul unui adolescent dacă să continue studiile sau să părăsească sistemul de educație (Schoon și Silbereisen, 2009).

În Capitolul 4. Cercetări privind tranziția de la adolescență la stadiul de adult tânăr autorul pornește de la analiza modului în care adolescenții și tinerii din România conceptualizează propria lor identitate și urmărește evoluția acestei conceptualizări, ca apoi, folosind instrumente de lucru din literatura internațională să compare imaginea obținută de adolescenții și studenții din România. Având ca și preocupare centrală definirea succesului tranziției, studiul este continuat cu analiza statistică a bazei de date a proiectului menționat pe dimensiunile care influențează pregătirea pentru debutul în muncă.

Studiul se bazează pe o documentație nu doar vastă, ci și sistematică, din care au rezultat cele trei capitole de fundamentare teoretică.

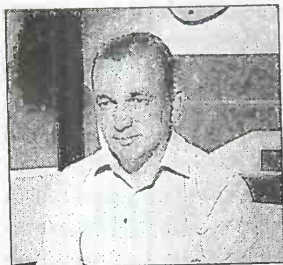
Cartea analizată este una îngrijit scrisă și redactată, folosindu-se corect referințele ca și aranjarea datelor în tabele și grafice. Spre deosebire de construcțiile mai școlarești ale altor lucrări de doctorat, cercetarea prezentată în acest volum îmbină cu măiestrie analiza literaturii de specialitate, a datelor obținute de predecesori cu datele, judecățile și concluziile proprii.

Date fiind complexitatea abordării temei, originalitatea metodelor folosite, amplitudinea și profunzimea analizei, bogăția documentării, într-un cuvânt meritele științifice ale lucrării de doctorat pe baza căreia s-a scris această carte recomand cu căldură să fie citită atât de specialiști din domeniu cât și de publicul larg, cei care doresc să-și facă o imagine a ceea ce înseamnă să fi tânăr în România de astăzi.

Profesor Dr. Maria Roth

Departamentul de Asistență Socială a UBB,

coordonator al tezei de doctorat elaborată de sociologul Sergiu-Lucian Raiu



Dintr-o perspectivă generală, cartea este deosebit de consistentă, coerentă și foarte bine elaborată, sintetizând pe parcursul acestei cărți, o lucrare de reală valoare științifică privind *tranziția de la școală la viața activă*. Tema abordată prezintă un pronunțat caracter aplicativ, încercând să contureze o descriere pertinentă a tendințelor actuale, atât pozitive cât și negative privind orientarea și integrarea tinerilor pe piața forței de muncă. Întregul demers este structurat în 4 capitole armonios alcătuite: 1. *Tinerii – o problemă socială?*

2. *Incluziunea socială a tinerilor*; 3. *Sisteme conceptuale ale tranziției la maturitate*; 4. *Cercetări privind tranziția de la adolescență la stadiul de adult tânăr*. Acestea acoperă cu prisosință arealul problematic specific temei abordate, asigurând totodată și o distribuție echilibrată între partea teoretică și partea aplicativă, ambele ocupând, cu aproximație, câte o jumătate din carte. Cercetarea practică este foarte bine susținută de sinteza teoretică elaborată.

Modelul teoretic este dezvoltat pe parcursul primelor 3 capitole, alături de o foarte pertinentă descriere a realității sociale investigate. Utilizând un volum considerabil de surse bibliografice la care se face în permanență referință, autorul conturează un model teoretic deosebit de consistent care legitimează pe deplin întregul demers investigativ. Astfel, în primul capitol (*Tinerii, o problemă socială?*) este realizată operaționalizarea conceptului de *generație*, marcând principalele diferențe dintre generația X (născuți între 1965–1980) și generația Y (născuți între 1980–2000). Caracterizarea generației X din România este adecvat completată cu o serie de date statistice obținute din diverse studii sociologice de profil: individualiști, radicali, puțin toleranți, cu o identitate națională scăzută, preocupați de cum arată, dezinteresați de mass-media clasică, nemulțumiți de calitatea societății în care trăiesc și interesați să emigreze. Oricât de controversat ar părea titlul acestui capitol – *Tinerii, o problemă socială?* –, autorul aduce o serie de argumente coerente în sprijinul afirmației sale: de la dificultățile de integrare în muncă și de la menținerea autonomiei față de familia de origine până la problemele psihologice de auto-identitate și de accesare a unui status integrat în spațiul social de referință.

Cel de-al doilea capitol abordează o temă direct legată de aceste probleme și anume *Integrarea socială a tinerilor*. În legătură cu acest proces autorul evidențiază câteva dimensiuni implicite: abandonul școlar și rentabilitatea socială a educației, inserția profesională, reprezentările tinerilor asupra carierei, muncii și șomajului, legislația privind accesul tinerilor la muncă, voluntariatul și stagiile de practică. Toate aceste teme sunt din plin corelate cu date și statistici oficiale privind rate de ocupare, șomajul în rândul tinerilor, programe naționale de reconversie profesională implementate în România. În acest sens reținem că rata europeană a șomajului în rândul tinerilor a ajuns în 2014 la 24% fapt care legitimează incontestabil importanța și relevanța tranziției spre viața activă.

Capitolul al treilea este dedicat teoriilor privind tranziția tinerilor la viața activă unde autorul realizează sinteză extensivă cu (1) teorii sociologice: structuralist-funcționalismul Merton, Parsons, Spencer, perspectiva conflictualistă Cote și Allahar, capitalul social al lui Coleman, teoria menținerii la maxim a inegalității, teoria punctelor turnante ale mobilității (Rosenbaum) și teoria menținerii efective a inegalității; (2) teorii developmentaliste: teoria dezvoltării psiho-sociale (E. Erikson), teoria dezvoltării ego-ului (J. Loevinger), cadrul ciclului de viață al familiei, teoria distresului psihologic (L. Pearlin), teoria anotimpurilor vieții (Levinson), teoria dezvoltării morale

(L. Kohlberg), teoria dimensiunilor dezvoltări (K. Riegel), teoria rezilienței, și teoria alegerii raționale; (3) teorii integrative: teoria interacționist-ecologică-developmentală, teoria sistemelor ecologice, abordarea cursului vieții. Toate aceste conținuturi definesc un model teoretic deosebit de consistent care reflectă atât foarte buna documentare a autorului cât și fundamentarea mai mult decât suficientă a demersului investigativ realizat.

Din punct de vedere metodologic, cartea de față include un demers complex, cu un design mixt calitativ-cantitativ, armonios elaborat prin derularea a 4 cercetări sociologice, în conformitate cu standardele științifice contemporane asumate în domeniul științelor socio-umane. Primele două studii întreprinse sunt reprezentate de două cercetări sociologice despre criteriile maturității, una realizată în rândul liceenilor și alta în rândul studenților. Utilizând un instrument de cercetare cu întrebări deschise (asimilabil atât interviului cât și chestionarului) autorul a surprins în detaliu auto-poziționarea socială a liceenilor și studenților în dinamica de status spre viața adultă. Cel de-al treilea studiu realizat este o cercetare pilot comparativă derulată pe un eșantion total de 1240 de tineri cu un chestionar aplicat on-line. Se remarcă și în acest caz atenția pentru pretestarea chestionarului, pentru difuzarea sa și apelarea subiecților inclusiv prin telefon, dar mai ales pentru filtrarea finală și eliminarea chestionarelor cu un volum prea mare de non-răspunsuri. Al patrulea studiu prezentat este o cercetare longitudinală deosebit de complexă și extensivă, elaborată în 2 valuri pe un eșantion de 3509 elevi din 70 de licee din 33 de localități din România, investigat în 2012-2013.

Un alt aspect cu totul remarcabil al acestei cărți constă în acuratețea, finețea și profunzimea procesărilor statistice. Toate datele obținute în urma studiilor de teren realizate au fost procesate riguros, cu foarte multă atenție și într-o viziune integrativă care a permis conturarea unui tablou detaliat asupra fenomenului studiat. Practic această etapă a interpretării rezultatelor este secvența cea mai valoroasă din orice demers investigativ, iar autorul a acordat toată atenția necesară acestui capitol. Mai mult, folosind o metodologie complexă, cuantificarea statistică a rezultatelor obținute la cele 4 studii realizate a permis și o analiză comparativă, fapt ce conferă evident un plus de valoare științifică întregului demers. Remarcăm aici *Schema empirică a influenței factorilor de control asupra tranzițiilor de succes spre maturitate* – realizată de autor prin agregarea unor rezultate desprinse în urma cercetărilor de teren desfășurate. Se remarcă de asemenea, coerența, consistența și extensiunea concluziilor elaborate, acestea reiterând într-o manieră detaliată atât cele mai importante out-put-uri ale demersului de față, precum și principalele direcții de aprofundare și continuare a sa. Acest capitol aduce un important plus de valoare epistemică întregii cărți și reflectă pe deplin maturitatea științifică a autorului.

Pentru elaborarea acestei cărți a fost utilizată o bibliografie extinsă, pe deplin adecvată pentru tema abordată. Cele peste 240 de titluri acoperă într-o manieră corespunzătoare contribuțiile relevante pentru acest domeniu, fiind incluse tratate de specialitate, jurnale de profil, comunicări publice oficiale, statistici și rapoarte naționale și internaționale, în format tipărit și în versiune digitală. Nu în ultimul rând remarcăm atenția deosebită acordată pentru detalii în redactarea întregii cărți, atât în privința tehnoredactării și încadrării în pagină cât mai ales în privința editării științifice: citări, numerotare tabele, figuri și referințe. Cartea reflectă un nivel științific și metodologic foarte ridicat, o bună cunoaștere a teoriilor specifice precum și a realității sociale abordate, abilități avansate de cercetare sociologică, în special în arealul metodologiei cantitative, precum și un potențial cognitiv deosebit de valoros și de pertinent, cu reale

posibilități de continuări și dezvoltări ulterioare. Remarcăm de asemenea pertinenta domeniului abordat și relevanța sa socială mai ales prin complexitatea consecințelor directe ale eșecului procesului de integrare profesională, socială, culturală și economică a tinerilor din societatea contemporană.

În concluzie, pentru acuratețea, consistența și nivelul științific ridicat al întregului demers, pentru documentarea temeinică într-o bibliografie vastă și foarte variată, pentru foarte interesantă analiză a inserției profesionale a tinerilor, pentru foarte consistente analize efectuate, pentru designul metodologic complex utilizat, ca și pentru finețea interpretărilor și elaborării concluziilor, *considerăm că prin publicarea acestei cărți dl. dr. Sergiu-Lucian RAIU a dus la bun sfârșit întregul proces ce a condus la acordarea meritată cu prisosință a titlului de doctor în sociologie.*

Conf. Univ. Dr. Bogdan NADOLU

Departamentul de Sociologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie,
Universitatea de Vest din Timișoara

INTRODUCERE

Cartea de față tratează tema maturității emergente a tinerilor din România precum și debutul primei experiențe în muncă. Cartea se bazează pe literatura de specialitate privind principalele perspective teoretice psiho-sociologice care explică dezvoltarea umană pentru a vedea diferite modele a modului în care oamenii înțeleg să împartă cursul vieții în etape și care sunt factorii unui succes al tranziției la maturitate și implicit de la școală la viața independentă. Pe de altă parte, cartea cuprinde aportul practic adus de către autor pentru înțelegerea fenomenului tranziției de la adolescență la maturitate și al tranziției de la școală la prima experiență în muncă a tinerilor din România. Acesta constă într-un design mixt de cercetare. Cartea cuprinde patru cercetări dintre care două studii calitative (unul pe liceeni din ani terminali și altul pe studenți), un studiu pilot (pe un lot de liceeni de an terminal și pe un lot de studenți de anul I de la diverse specializări) și o cercetare panel (de tip longitudinal, primul val al studiului realizat în 2012 pe un eșantion de elevi de clasa a XII-a și a XIII-a reprezentativ la nivel național și al doilea val al studiului la doi ani distanță). Toate aceste studii empirice sunt parte a participării autorului ca asistent de cercetare încă de la începutul stagiului doctoral din 2012 într-un amplu proiect de cercetare „Rezultatele adolescenței. O viziune longitudinală privind influențele contextului social asupra tranzițiilor de succes către viața adultă”¹. Proiectul este, după cunoștințele noastre, primul studiu de acest tip din România privind tranziția adolescenților spre statutul de adult tânăr și are ca scop identificarea și analiza factorilor demografici, legați de vecinătate și venituri, analiza relațiilor cu părinții, prietenii și profesorii și a acelor contexte sociale (educaționale, familiale, servicii) care aduc beneficii în tranziția cu succes a adolescenților spre statutul de adult tânăr. Cele patru tipuri de studii empirice sunt structurate conform setului de întrebări generale la care ne propunem să formulăm răspunsuri în această carte:

- Cum definesc maturitatea tinerii (liceeni) care se îndreaptă spre această etapă a vieții?
- Dar tinerii (studenți), cum privesc maturitatea?
- Putem vorbi despre fenomenul „adolescenței emergente” în România? Există similitudini/diferențe în criteriile prin care definesc maturitatea liceenii și studenții români pe de-o parte, iar pe de altă parte tinerii români comparativ cu tinerii din alte țări și culturi?
- Care sunt factorii care determină prima experiență în muncă a tinerilor și cum arată aceasta?

¹ Este vorba despre Proiectul PN-II-ID-PCE-2011-3-0543 finanțat de Consiliul Național al Cercetării Științifice și implementat de o echipă mixtă de cadre didactice și cercetători ai Departamentului de Asistență Socială a Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca în perioada 2012-2016. Baza de date pentru CERCETAREA IV este utilizată cu acordul coordonatorului științific al proiectului de cercetare Prof. Univ. Dr. Maria Roth și al managerului de proiect Lect. Univ. Dr. Teodor-Paul Hărăguș. Mai multe informații despre proiect pe <http://www.viitoradult.ro> și <https://www.facebook.com/sergiu.viitoradult>.

Date demografice despre tineri la nivel global, în Europa și în România

În 2012, populația lumii a depășit 7 miliarde de locuitori și continuă să crească. Puțin peste jumătate din populația lumii (51,8%) sunt persoane până în 30 de ani. Pondere a populației G20² din populația lumii este mai mică, atunci când se limitează la persoane sub 30 de ani, 58,1%, comparativ cu 64,5% când se ia în calcul întreaga populație. UE-28 (33,8%), China (42,9%) și Statele Unite (40,4%) au ponderi relativ scăzute a copiilor și tinerilor în populațiile lor, lucru valabil și în cazul Japoniei (28,6%), Coreei de Sud (36%), Canada (36,5%), Rusia (37,5%) și Australia (40,2%). În schimb, copiii și tinerii au o proporție relativ mare în cazul populațiilor din Indonezia (54,3%), Mexic (55,4%), Arabia Saudită (55,5%), India (56,8%) și Africa de Sud (58,4%) (Eurostat, 2014).

La nivelul UE-28 proporția persoanelor tinere (15–29 ani) a fost în 2012 de 18,1% din populația totală. Țările UE în care proporția tinerilor (15–29 ani) este mică sunt Italia (15,5%), Spania (16,6%), Grecia (17,3%) și Germania (17,1%), iar cele mai mari rate ale tinerilor sunt în Cipru (24,3%), Polonia (21,6%) și Slovenia (21,5%). În România rata persoanelor tinere în totalul populației a fost de 18,6% (Eurostat, 2014), iar a celor până în 30 de ani (0–29 de ani) a fost de 34,5% din populația totală la 1 ianuarie 2012 (INS, 2015).

La 1 ianuarie 1990 România depășea 23 de milioane de locuitori (reprezentând momentul de maximum demografic pentru teritoriul României), dar următoarele două recensăminte, efectuate după schimbarea regimului politic din țara noastră arată o modificare de trend, scăderea numărului de locuitori fiind un proces inedit în anii de pace din perioada contemporană. De la 22,8 milioane în 1992 se ajunge la 21,7 milioane în 2002, (Rotariu și Voineagu, 2012), iar conform recensământului din 2011 suntem 20.121.641 milioane de locuitori (INS³), cu o ușoară feminizare a populației României (51,3% din total) (Rotariu și Voineagu, 2012).

Deoarece informațiile din această carte se referă la opinia tinerilor cu vârsta cuprinsă între 18 și 23 de ani, facem referire aici la datele statistice demografice care se referă la persoanele sub 25 de ani. Potrivit statisticilor naționale (INS, 2015) la 1 ianuarie 2012 în România erau 5.808.189 de tineri cu vârsta cuprinsă între 14–35 de ani, 2.835.806 fete, 3.291.306 locuiau în mediul urban, iar 2.516.883 aveau domiciliul în mediul rural. Numărul tinerilor a scăzut în România din 2007 când erau peste 6 milioane (6.125.972) la 5.275.347 în 2012 (INS, 2013). În 2012 numărul tinerilor cu vârsta cuprinsă între 15–25 de ani era de 2.735.849, dintre care 1.328.972 fete, 1.497.940

² G20 (sau mai formal, *Grupul celor douăzeci de miniștri ai finanțelor și ai guvernatorilor băncilor centrale*, conform originalului din engleză, *[the] Group of Twenty Finance Ministers and Central Bank Governors*) este un forum creat în 1999, după crizele din Asia și Rusia, pentru a reuni economiile dezvoltate și marile economii emergente: pe de o parte, Marea Britanie, Germania, Franța, Italia, Statele Unite, Canada, Japonia și, cu multă indulgență, Rusia, care compun zona dezvoltată a economiei mondiale, iar pe de altă parte, Argentina, Brazilia, Mexic, China, India, Australia, Indonezia, Arabia Saudită, Africa de Sud, Coreea de Sud și Turcia, care compun zona emergentă a economiei mondiale, alături de reprezentanți ai Uniunii Europene, ai Fondului Monetar Internațional și ai Băncii Mondiale. Este un grup de miniștri de finanțe și guvernatori ai băncilor centrale din 20 de economii – 19 ale celor mai mari economii naționale, plus al Uniunii Europene. Țările G20 reprezintă două treimi din populația planetei și aproape 90% din Produsul Intern Brut al acesteia, conform <https://ro.wikipedia.org/wiki/G20>, accesat la data de 15.07.2016

³ <http://www.recensamantromania.ro/>, accesat la 12.03.2015.

locuiau în mediul urban, iar 1.237.909 în mediul rural (INS, 2012). În 1994, anul nașterii în cazul subiecților studiului longitudinal, prezentat în Cercetarea IV a acestei cărți, în România s-au născut 246.736 nou născuți dintre care 127.136 sunt băieți, cu 7.538 mai mulți decât fete. O generație cu 68.010 mai puțini copii față de 1990, numărul generațiilor de nou-născuți în România scăzând treptat până în 1996. Doi ani mai târziu numărul copiilor a crescut pentru ca apoi să scadă până în 2013 când s-a înregistrat cel mai mic număr de copii născuți din ultimii 23 de ani și de după cel de-al Doilea Război Mondial, de 178.000 de nou născuți (INS, 2015).

Tinerii sunt o resursă importantă pentru viitorul oricărei societăți. Comunitatea științifică a început să privească tranziția adolescenților spre maturitate ca reprezentând o problemă socială în momentul în care au sesizat tendința acestora de a atinge criteriile care definesc maturitatea mult mai târziu ca cei din generațiile anterioare. Tranziția la vârsta adultă este poate cea mai complexă etapă a cursului vieții. Este o perioadă densă în care tinerii trec prin evenimente de viață importante precum înscrierea la facultate (la cursuri de zi sau cu frecvență redusă), obținerea unui loc de muncă (cu normă întreagă sau redusă), tranziția către independența față de familia de origine, debutul vieții sexuale, căsătoria și nașterea copiilor. Atingerea acestor obiective ia astăzi mai mult timp și urmează trasee mult mai variate decât în trecut (Papalia et al. 2010). Ordinea și momentul producerii acestor tranziții variază, nu mai au un caracter standard, au devenit chiar reversibile, fiind influențate de condițiile economice, politice și culturale specifice societăților în care se dezvoltă tinerii. Față de acum două-trei decenii, perioada de tranziție spre maturitate a devenit mai lungă (extinsă), complexă, riscantă, individualizată, polarizată și se atinge mai greu un echilibru în viață. Tinerii termină școala, se angajează în muncă, devin independenți, se căsătoresc și devin părinți mult mai târziu decât vârsta la care obișnuiau generațiile precedente. Putem vorbi alături de existența unei adolescențe întârziată și de o maturitate târzie (Kehily, 2007).

Deși procesul de maturizare începe tot mai devreme, maturitatea se atinge tot mai târziu. Tinerii de astăzi trăiesc o adolescență prelungită și asta se întâmplă peste tot în lume. Tinerii *nu pot* sau *nu vor* să-și asume responsabilități specifice unei persoane adulte. Și totuși cei între 18–30 de ani care doresc sau sunt nevoiți să trăiască experiența muncii încă din perioada liceului sau imediat după finalizarea studiilor medii își schimbă job-ul tot mai des deoarece sunt mult mai instabili în privința locurilor de muncă în această perioadă decât la oricare altă vârstă. Unii tineri odată mutați din casa părintească revin și pendulează între dependență și independență datorită schimbării job-urilor mai des sau a situației de viață prin care trec, căsătorindu-se și devenind părinți mai târziu decât au făcut-o spre exemplu părinții lor. De câteva decenii în multe culturi ale lumii se observă un fenomen al schimbării „*orarului de maturizare*”, atingându-se mult mai târziu criteriile tradiționale ale maturizării: finalizarea studiilor, independența financiară, plecarea din căminul părintesc, căsătoria și asumarea statutului de părinte. Și aceasta poate pentru că așa cum afirmă Arnett (2001) astăzi tot mai mulți tineri până la vârsta de 30 de ani experimentează un „*sens al posibilităților*”, adică explorează propria identitate mai profund decât o făceau în perioada adolescenței lor. Fenomenul „*adolescenței prelungite*” are efecte asupra serviciilor sociale oferite de guvernele statelor așa cum s-a întâmplat și în cazul adolescenței⁴, atunci când s-a constatat că este o etapă distinctă din viața tot mai multor persoane din diverse culturi și societăți. Instituțiile de învățământ, cele medicale,

⁴ Încă de la publicarea celebrului studiu a lui Mead (1928) *Coming of Age in Samoa*, oamenii de știință din diferite discipline nu au fost de acord că *adolescența*, ca o etapă a vieții sau ca o etapă de dezvoltare, este programată biologic.

dar și legile au fost schimbate astfel încât nevoile tinerilor între 12 și 18 ani să fie protejate. În orice societate momentul intrării în viața adultă a tinerilor este reglementat prin legi ce variază de la o societate la alta, însă acest moment are o importanță majoră deoarece odată atins oferă drepturi și libertăți cetățenești depline. Astfel există vârsta de vot⁵, vârsta la care se poate căsătorii sau la care se pot întreține raporturi sexuale consensuale, la care se poate consuma alcool⁶ și tutun sau vârsta la care se poate conduce pe drumurile publice. Necesitatea unei pregătiri educaționale tot mai mari a determinat ca tinerii să-și petreacă tot mai mulți ani în sistemul educațional, însă acest fapt (care nu este valabil, spre exemplu și pentru tinerii care provin din familii deprivat material sau în care evenimentele negative din viața familiei lor îi pot afecta) este doar unul din factorii care au condus la apariția fenomenului „*adolescenței prelungite*” alături de schimbările culturale. Tinerii de astăzi trăiesc un sentiment de stare duală considerându-se adulți și nu prea. Dacă Arnett (2001) consideră că maturitatea prelungită este un stadiu de viață distinct, alții precum Côté și Byner (2008) consideră că maturitatea emergentă este doar un fenomen social care apare în anumite condiții economice.

Pentru tineri posibilitățile de explorare a identității și de experimentare a unor trăiri sunt mai accesibile astăzi ca oricând, existând o destandardizare, o dezinstituționalizare, o individualizare a cursului vieții și aceștia au astăzi posibilitatea de a-și crea biografia (Buchmann 1989) și a nu mai urma un tipar al evenimentelor cursului vieții. Tinerii din țările industrializate moderne variază în funcție de vârsta la care preiau unele responsabilități specifice adulților (de exemplu, momentul în care aleg să se căsătorească, să devină părinți sau să se angajeze cu normă întreagă), prin felul în care își privesc viitorul (cu optimism sau îngrijorare), prin modul lor de viață (trăind cu părinții, cu colegi de cameră, parteneri romantici sau singuri), prin preocupările educaționale și profesionale, precum și prin comportamentul lor (se pot angaja în comportamente de risc specifice vârstei cum ar consumul de droguri, alcool sau comportamente sexuale neprotejate). Influențați de mediul social în care se dezvoltă, pentru unii tineri tranziția poate fi fără dificultăți, în timp ce altora le poate provoca „crize” ale vârstei. Crizele sunt cauzate de viitorul imprevizibil, de conflictul între așteptări și realitate, de lipsa de experiență sau a planurilor clare precum și a sprijinului din partea semenilor și a guvernelor prin politicile sociale pentru tineret evaluate adeseori ca insuficiente și/sau lipsite de finalitate (Robbins și Wilner, 2001).

Sarcinile cele mai importante ale vieții pe care tinerii inevitabil vor trebui să le rezolve și le vor parcurge în acești ani pentru a ajunge în perioada de adult sunt schimbarea relației față de părinți, incluzând separarea parțială a tânărului de familie, o

⁵ Este de 16 ani în țări precum Austria, Bosnia, Brazilia, Guernsey, Isle of Man, Jersey, Nicaragua (Germania, Elveția pentru alegeri locale), la 17 ani în East Timor, Indonezia, Sudan, Seychelles (în Israel pentru alegeri locale) și în unele state din SUA. Sursa: <http://youthrights.org/issues/voting-age/voting-age-status-report/>, accesat la 6.11.2015.

⁶ În majoritatea statelor vârsta este între 18–19 ani, dar variază de la state care *interzic consumul de alcool* la orice vârstă (Afganistan, Iran, Kuwait, Libia, Maldive, Mauritania, Pakistan, Qatar, Arabia Saudită, Somalia, Sudan, Emiratele Arabe Unite, Yemen), altele care nu impun o vârstă minimă legală (Bolivia, Cambodgia, Cameroon, China, Indonezia, Kosovo, Sierra Leone ș.a.) la state în care vârsta variază de la pragul de 10–15 ani (Antigua și Barbuda, Republica Africa de Centru), de 16–17 ani (Austria, Belgia, Cipru, Germania, Maroc, Portugalia, Spania, Elveția, Dominica, ș.a.) până la state în care vârsta minimă este de 21 de ani (Irak, Mongolia, Guinea Ecuatorială, Samoa, Sri Lanka, SUA), sursa: <http://apps.who.int/gho/data/node.main.A1145?lang=en?showonly=GISAH>, accesat la 6.11.2015.

incluziune socială nouă în viață, independența, schimbarea atitudinii față de trup, formarea identității sexuale și a unei relații intime precum și schimbarea atitudinii față de rolurile de adult. Tranziția prelungită este caracterizată de alternarea co-dependenței și a autonomiei, tinerii nu mai sunt adolescenți, dar sunt și tineri și adulți în același timp, neîndeplinind pe deplin criteriile maturității. Tinerii nu mai asociază statutul de adult cu niciunul dintre cele cinci evenimente ale rolurilor tradiționale. Deși căsătoria, locuirea separat de părinți, faptul de a deveni ei înșiși părinți, sunt văzute de cei mai mulți dintre tineri ca realizări ce trebuie urmate, pentru majoritatea tinerilor *de astăzi aceste angajamente pot fi evitate, cel puțin până la o anumită vârstă*. Atingerea cu succes a acestor evenimente se realizează în societățile actuale cu dificultate, ceea ce determină ca tinerii să *dobândească statutul de autonomie și independență din ce în ce mai târziu în viață*. Astăzi oamenii își construiesc propriul curs al vieții, prin alegerile pe care le fac și prin acțiunile lor, în funcție de oportunitățile și constrângerile istorice și circumstanțele sociale. Experiența tranziției depinde atât de luarea propriilor decizii, de abilități și motivație cât și de resursele economice, oportunitățile și constrângerile contextului familial, socio-istoric și macroeconomic (Schoon și Silbereisen, 2009).

Acestea sunt motivele pentru care am ales să ne plecăm atenția asupra categoriei de tineri 18-25 de ani și mai cu seamă a tinerilor din România, pentru a vedea dacă tendințele descrise mai sus sunt valabile și în cazul lor.

În *Capitolul 1* al acestei cărți veți descoperi de ce tinerii sunt o categorie socio-demografică importantă ce beneficiază astăzi tot mai multă atenție din partea cercetătorilor și a factorilor decidenți. Definim conceptul de *tinerete, maturitate și integrare în muncă* (principalele fenomene analizate în carte). Descriem caracteristicile distinctive ale perioadei adolescenței emergente și influența contextului social asupra tranziției tinerilor spre maturitate din diverse societăți și din România. Astfel prin prezentarea specificului perioadei de tranziție de la adolescență la maturitate tot mai diferită și dificil de traversat și a modului în care tinerii o înțeleg și ajung să adopte viziuni, opțiuni și comportamente diferite față de generațiile precedente, opțiunea noastră este aceea de a încadra tranziția tinerilor spre maturitate ca fiind o problemă socială.

În sprijinul acestei opțiuni aducem argumente în *Capitolul 2* al cărții, unde analizăm factorii care sunt responsabili de evoluțiile recente ale tendințelor comportamentului demografic al tinerilor (inclusiv al tinerilor din România) privind prelungirea terminării educației, obținerea unui loc de muncă stabil, formarea propriei familii și a parentalității, ceea ce face ca momentul tranziției la statutul de adult să fie amânat. Veți găsi date statistice (naționale și europene) care arată dificultățile cu care se confruntă tinerii precum participarea scăzută la educație și abandonul școlar, cei aflați în afara oricărei forme de educație, formare sau ocupare, date privind dificultățile în pregătirea și inserția tinerilor pe piața muncii, al șomajului cronicizat, al insuficientelor programe care ar facilita accesul tinerilor la un loc de muncă (programe de voluntariat, stagii de practică, internship-uri ș.a.). Aceste fenomene sunt trăite de o categorie parcă tot mai numeroasă de tineri care datorită diverselor cauze (opțiuni personale, situație socio-economică familială precară, context social dificil în care se dezvoltă tânărul ș.a.) nu traversează cu succes această perioadă a vieții spre maturitate. Situația dificilă este reflectată și în documentele oficiale ale instituțiilor Uniunii Europene, care deși în ultimii ani au adoptat o serie de măsuri, programe și proiecte pentru incluziunea socială a tinerilor, eficiența acestora încă nu a fost dovedită suficient.

În *Capitolul 3* expunem modul în care diverși teoreticieni aparținând diferitelor curente psihologice și sociologice explică factorii care influențează tranziția de la adolescență la stadiul de adult tânăr. Am luat în considerare perspectivele teoretice clasice de la cele tradiționale, generale precum structuralist-funcționalismul, interacționalismul, teoriile privind inegalitățile sociale, ale rezilienței până la cele mai recente perspective integrative care sintetizează puncte de vedere din diverse teorii clasice precum teoria interacționist-ecologică-developmentală, teoria sistemelor ecologice, teoria cursului vieții sau cea a alegerilor raționale. Toate aceste teorii vorbesc despre rolul socializator al familiei, al școlii și în general influența mediului socio-economic, cultural și contextual asupra dezvoltării unei persoane, referindu-se și la importanța rolului personal al oamenilor în a-și direcționa viața așa cum consideră prin alegerile pe care le fac și prin prisma propriilor capacități de a face față situațiilor vieții. Luăm în considerare și perspectiva teoriilor privind tranziția de la școală la viața activă precum teoria carierei.

Capitolul 4 al acestei cărți prezintă date sociologice concrete pentru a întări afirmația că trecerea tinerilor români spre maturitate reprezintă o problemă socială dar și pentru înțelegerea fenomenului tranziției spre maturitate cu specific pe debutul în muncă al tinerilor. Prin intermediul a patru cercetări în care am utilizat atât tehnici cantitative cât și calitative am încercat să explorez latura subiectivă și obiectivă ale celor două fenomene (prezența perioadei caracteristice adultului emergent la tinerii români și debutul în muncă), prin mijloacele descriptive (ce înseamnă pentru tinerii români maturitatea) și prin cele explicative (prin analizele statistice pentru identificarea factorilor care determină un debut în muncă). Prin expunerea modului în care își văd liceenii și studenții statutul de vârstă și se raportează la maturitate, demonstrăm că etapa emergentă spre maturitate pare să se constituie ca o etapă distinctă a vieții și în cazul tinerilor din România. Tindem să credem că mediul economic, social și cultural actual, cu numeroase schimbări care pot fi văzute în România inclusiv în îmbunătățirea standardului de viață și adoptarea valorilor și ideologiilor individualiste specifice societăților din Vest apropie concepția tinerilor din România cu cei din SUA și alte state în care a fost testată și confirmată teoria lui Arnett.

Cartea se încheie cu principalele concluzii, limite ale celor patru studii precum și recomandările pentru direcțiile viitoare de cercetare privind acest subiect: tineri care parcurg procesul tranziției de la adolescență spre stadiul de adult tânăr. Ultimele două părți ale cărții cuprind *sursele bibliografice* care au dus la conturarea ideilor exprimate în această carte precum și *anexele* în care se găsesc instrumentele de cercetare utilizate în cele două valuri ale studiului „*Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală*”.

CAPITOLUL 1

TINERII O PROBLEMĂ SOCIALĂ?

În această primă parte a cărții începem prin a prezenta contextual social al tranziției tinerilor spre maturitate, caracterul distinctiv al perioadei de tranziție de la adolescență spre maturitate observat în ultimele decenii în tot mai multe societăți și modul în care dezvoltarea tehnologică a determinat schimbarea de viziune și opțiuni în rândul tinerilor care parcurg această etapă a vieții. Prezentăm succint teoria generațiilor a lui Mannheim și trăsăturile comune observate la tinerii americani care par a se regăsi tot mai des și printre tinerii români. Definim conceptul de *tinerete* și *maturitate* așa cum este definit de către diferite organizații regionale și instituții internaționale prin intermediul instrumentelor și al documentelor legislative, dar prezentăm și câteva concepte privind integrarea în muncă. Prin datele statistice arătăm tendința tinerilor de a amâna evenimentele demografice precum rămânerea în educație, a constituirii familiei, asumării rolului de părinte sau accesării locurilor de muncă. Încheiem capitolul cu menționarea faptului că fiecare tânăr e dator să înțeleagă că în societate e nevoit să joace roluri sociale, are obligații și responsabilități pe care mai devreme sau mai târziu va ajunge să și le asume.

1.1. CONTEXTUL SOCIAL AL TRANZIȚIEI TINERILOR SPRE MATURITATE

Vom începe prin a defini termenii utilizați mai frecvent în carte: *adolescență*, *tinerete*, *perioadă adultă emergentă* menționând că acești termeni sunt utilizați în carte conform definițiilor date de diverși autori și/sau instituții/organizații.

Modul în care oamenii înțeleg să împartă cursul vieții luând în considerare aspecte biologice, psihologice, sociale, contextuale variază, existând diverse perspective prin care este privit parcursul vieții unei persoane. Modul cum definesc tinerii maturitatea, ce înseamnă pentru ei „a fi adult” și comportamentul acestora de a amâna asumarea unor responsabilități specifice adulților, adoptând mai degrabă comportamente specifice adolescenților, l-au determinat pe cercetătorul J. J. Arnett (2000) să vorbească de o nouă etapă de parcurgere în ciclul vieții, numindu-i pe tinerii între 18–25 de ani „adulți în curs de devenire” (*emerging adults*). Potrivit modelului, tinerii de azi între 18–25 (30) de ani nu se consideră nici adolescenți, nici adulți, ci mai degrabă „adulți în curs de devenire”. Perioada din cursul vieții cuprinsă între 18–25 (30) de ani este considerată o perioadă distinctă de dezvoltare, numită *perioada adultă emergentă*. Conform teoriei lui Arnett, J. J. (2000) pe care o utilizăm în această carte pentru explicarea percepției tinerilor privind propriul statut de vârstă, a criteriilor prin care definesc maturitatea precum și a factorilor de succes ai tranziției spre stadiul adult, demonstrăm că etapa adultă în curs de dezvoltare spre maturitate pare să se constituie ca o etapă distinctă a vieții și în cazul tinerilor din România. Caracteristicile *perioadei adulte emergente* includ: *senzație de trăire între două perioade* (adulții în curs de dezvoltare nu se văd nici adolescenți, nici adulți); *explorarea identității* (în special în muncă, în dragoste și viziuni asupra lumii);

concentrarea pe sine (nu egocentrică ci pur și simplu lipsit de obligații față de alții); *instabilitate* (evidențiată prin schimbarea statutului rezidențial, al relațiilor în muncă și educație); *vârsta posibilităților* (optimismul în a-și conduce viața în orice direcție doresc).

Maturitatea emergentă despre care face referire Arnett (2000) este un stadiu nou de viață, intercalat între adolescență și maturitate, suprapus perioadei între 18-25 (30) de ani, în care tinerii nu se definesc nici adolescenți, dar nici adulți, definind maturitatea ca un proces caracterizat prin criterii individualiste mai degrabă decât prin realizarea unor tranziții de rol (definitivarea studiilor, plecarea din căminul părintesc, atingerea independenței financiare, căsătoria, parentalitatea). Maturitatea emergentă nu este numai o *etapă de tranziție* de la adolescență la maturitate cât un *stadiu de viață distinct* în care tinerii adoptă o atitudine de neasumare a rolurilor sociale clasice și implică a așteptărilor societății. În această perioadă tinerii sunt preocupați pentru descoperirea sinei, trec printr-o perioadă instabilă, sunt centrați mai mult pe sine, au un sentiment de neapartenență la vreo categorie de vârstă și o percepție a posibilităților nelimitate. Explorează diverse tipuri de asocieri identitare, personale, profesionale, religioase, romantice, sexuale, își construiesc și consolidează multiple fațete ale propriei personalități. Amână volitiv experimentarea unora dintre tranzițiile de rol menționate și nu au percepția parcurgerii unui drum iterativ în sensul atingerii acestor tranziții care ar delimita clar etapele vieții (din punct de vedere social, nu-și asumă responsabilități de rol, iar din punct de vedere psihologic nu trec prin transformările atitudinal-identitare asociate acestor tranziții de rol). Perioada adultă emergentă este o perioadă în care tinerii sunt mai liberi față de controlul parental și este o perioadă independentă de explorare a vieții. Oferă tinerilor posibilitatea de a-și formula într-un timp mai lung cele mai importante opțiuni de viață (alegerea parcursului educațional și profesional).

Chiar dacă această perioadă ar trebui să fie axată pe explorarea oportunităților, contextul social în schimbare, cerințele ridicate, învățarea pe tot parcursul vieții, dificultatea de angajare pe piața muncii, stabilirea relațiilor și diferențierea de adulți sunt doar câteva dintre aspectele întâmpinate în tranziția tinerilor spre maturitate. Această tranziție provoacă tinerilor și o neliniște cu atât mai mult cu cât această perioadă de tranziție nu este doar mai lungă, dar și-a pierdut și natura standard, devenind nesigură și reversibilă. Sarcinile cele mai importante pe care un tânăr trebuie să le rezolve pentru a ajunge în perioada de adult sunt schimbarea relației față de părinți, incluzând separarea parțială a tânărului de familie, o incluziune socială nouă în viață, independența, schimbarea atitudinii față de trup, formarea identității sexuale și a unei relații intime precum și schimbarea atitudinii față de rolurile de adult (Kádár, 2013). Dacă tranziția tradițională a fost caracterizată de trecerea de la statutul de dependență din adolescență la autonomia adultului, tranziția prelungită este caracterizată de alternarea co-dependenței și a autonomiei, tinerii nu mai sunt adolescenți, dar sunt și tineri și adulți în același timp, neîndeplinind pe deplin criteriile maturității.

1.2. CONCEPTUL DE TINEREȚE, MATURITATE ȘI INTEGRARE ÎN MUNCĂ

Sensul noțiunii de „tânăr” variază în diferitele societăți din întreaga lume. Tinerețea este cel mai bine înțeleasă ca o perioadă de tranziție de la dependența din copilărie la independența specifică perioadei adulte. Organizația Națiunilor Unite, pentru scopuri statistice, definește „tânărul” ca fiind acele persoane cu vârsta cuprinsă între 15 și 24 de

ani, fără a aduce atingere altor definiții ale statelor membre, iar Carta Tinerilor Africani îi definește pe tineri ca fiind persoanele cu vârsta cuprinsă între 15–35 de ani. Conform legislației naționale din România tinerii sunt cetățenii activi cu vârsta cuprinsă între 14–35 de ani (Legea Tinerilor 350/21/7/2006, Art. 2, Alin. (2) lit. a.). Când ne referim la tineri în această carte folosim definiția din legislația noastră.

În timp ce limita inferioară a adolescenței se apropie de maturitatea biologică, limita superioară se leagă de nivelul implicării sociale (Kádár, 2013). Obiceiurile culturale și normele sociale diferă de la o țară la alta și pot afecta sensurile și modelul de dezvoltare al tinerilor, aceștia având diferite cerințe și modele de dezvoltare și în același timp oportunități diferite. Perioada din cursul vieții cuprinsă între 18–25 (30) de ani este considerată o perioadă distinctă de dezvoltare, numită *perioada adultă emergentă*. O serie de studii (Macek et al., 2007; Nelson, 2009; Sirsch et al., 2007; Petrogiannis, 2011; Nelson et al., 2004) care au investigat opiniile tinerilor despre maturitate, în diferite țări și culturi arată că tinerii între 18–35 de ani se simt a fi între două perioade ale vieții, nu se consideră adolescenți dar nici pe deplin adulți, trăind o perioadă pe care nu știu cum s-o numească. Aceleași studii arată că pentru tineri criteriile cele mai importante care marchează trecerea spre maturitate s-au schimbat de la evenimente exterioare, la standarde interne, care se ating în general treptat și individual precum acceptarea responsabilităților, a lua decizii independent de părinți sau alte influențe și a devenii independent financiar. Prin *teoria adultului emergent* arătăm că și pentru tinerii din România, ca și în cazul tinerilor din alte societăți occidentale (Cehia, Austria, Grecia, China, SUA), etapa adultă în curs de dezvoltare spre maturitate pare să se constituie ca o etapă distinctă a vieții.

Schimbările demografice din ultimii 25 de ani sunt vizibile și în categoria tinerilor români din mai multe puncte de vedere menționându-le succint în cele ce urmează, însă fără a avea pretenția unei enumerări exhaustive a schimbărilor și situațiilor dificile cu care se confruntă tinerii români din ziua de azi. Acestea afectează tinerii din punctul de vedere al constituirii familiei, rămânerii în educație sau în privința accesării locurilor de muncă:

1. *tinerii evită preluarea unor responsabilități ale adulților sau evită exercitarea rolului lor social, economic și familial*, astfel că, de exemplu, vârsta medie la prima căsătorie a crescut progresiv în România ultimului sfert de secol, de la 25 de ani cât era în 1990 ajungând în anul 2013 la 29,9 ani (în cazul băieților de la 26,9, cât era în 1990 la 31,9 ani în 2013, iar în cazul fetelor de la 23,7 ani cât era în 1990 la 28,5 ani în 2013), iar vârsta medie a mamei la prima naștere a crescut și ea progresiv de la 22,3 ani, cât era în 1990 ajungând la 26,5 ani în 2013 (INS, 2015). Jumătate din bărbații care au părăsit casa părintească în perioada socialistă erau sub 24 de ani, astăzi procentul fiind atins doar la vârsta de 26 de ani (Mureșan, 2012). În cazul tinerilor inactivi sau șomeri care nu dețin mijloacele pentru a locui independent există probabilitatea mai mare să continue să locuiască cu familiile lor, amânând întemeierea unei familii proprii (CE, 2012, SWD 409 final).
2. deși facultatea a devenit pentru mulți tineri un pas important pentru accederea la statutul de adult, tinerii consideră că numărul mic al școlilor profesionale și a celor de arte și meserii limitează oportunitățile de angajare deoarece aceste școli ofereau oportunitatea obținerii unei specializări timpurii și implicit intrarea pe piața muncii mai devreme (Pop et al., 2010), existând statistici care arată că aproape unul din cinci tineri din grupa de vârstă 18–24 de ani nu termină învățământul obligatoriu

(17%) și că peste jumătate dintre elevii din aceeași categorie de vârstă nu reușesc să termine clasa a XII-a și să treacă examenul de Bacalaureat (UNICEF, 2014).

3. tinerii care părăsesc timpuriu orice formă de școală și formare profesională prezintă un risc mare de șomaj și excludere socială sau chiar de speranță de viață mai redusă și cu timpul generează costuri (monetare sau nemonetare) nu numai pentru ei, dar și pentru societate (Costache et al., 2014). Printre beneficiile unei pregătiri educaționale cât mai înalte cifrele arată că fiecare an de școală în plus reduce cu 8,2% riscul de a deveni șomer și fiecare an în plus de școală crește veniturile salariale cu 8,5% (Costache et al., 2014). Deși, în 2014 rata șomajului în rândul tinerilor (15-24 ani) la nivelul UE-28 era de 21,9% cu 1,6 puncte procentuale mai mică față de cea din 2013 și în scădere pentru prima dată în ultimii 6 ani de la începerea crizei financiare din 2008, la nivelul UE, 15 țări se confruntă cu rate ale șomajului care depășesc media UE printre care și România (24%), situația îngrijorătoare fiind în țări precum Spania și Grecia, unde peste 50% dintre tinerii cu vârsta cuprinsă între 15-24 de ani sunt fără un loc de muncă (53,2% respectiv 52,4%) (EUROSTAT, 2015).
4. lipsa competențelor profesionale îi împiedică adesea pe tineri să găsească o încadrare adecvată în muncă, iar lipsa experienței profesionale constituie un obstacol important pentru intrarea pe piața muncii. Spre exemplu, 9 din 10 tineri declară că lipsa experienței impusă de angajator este problema cu care se confruntă atunci când vor să se angajeze. Mai mult, 4 din 10 tineri consideră că piața muncii nu prezintă o corelare cu pregătirea lor și doar 21,8% dintre tinerii participanți al unui studiu recent⁷ muncesc în domeniul în care s-au pregătit la școală sau facultate, restul de 78,1% nu lucrează în domeniul studiat. Datele Barometrului de Tineret 2012 indică faptul că pe ansamblul populației de tineri doar 18% consideră că școala răspunde nevoilor pieței muncii (MTS, 2013).
5. tinerii care provin din categorii dezavantajate au șanse limitate de a-și dezvolta competențele necesare supraviețuirii pe o piață a muncii globalizată și aceasta datorită absenței unor sisteme flexibile de educație permanentă (Costache et al., 2014). La întrebarea: „Ce cred că ar fi necesar să se întâmple pentru ca tinerii să-și găsească mai ușor locuri de muncă?”, 29,1% dintre tineri consideră că un sistem educațional performant și adaptat pieței muncii este răspunsul în facilitarea găsirii unui loc de muncă. Dintre tineri, 24% consideră că această sarcină cade în mâinile angajatorilor care ar trebui să aibă o mai mare deschidere către tinerii neexperimentați sau în politica statului care ar trebui să încurajeze companiile să lucreze cu tinerii (iVox, 2015).
6. tinerii se confruntă cu provocări în tranziția de la sistemul de învățământ și/sau de la șomaj la viața profesională și de la încadrarea în munca temporară sau cu fracțiuni de normă la încadrarea în muncă cu normă întreagă. În România, rigiditatea este caracteristica principală a programului de lucru al salariaților, doar 9,4% dintre aceștia având posibilitatea de a-și organiza în mod flexibil programul de lucru (Traian și Voineagu, 2012). Dacă la nivel european este mai probabil ca tinerii să fie cuprinși în

⁷ Studiul online „*Tinerii și locul de muncă*” realizat în 2015 pe 2276 tineri între 18-25 de ani, rezultatele putând fi extrapolate la populația utilizatorilor de internet din România, peste 18 ani, din mediul urban. Studiul a fost realizat în cadrul campaniei *Garanția pentru Tineret*, www.garantiapentrutineret.ro

forme de angajare temporară sau cu contracte de muncă part-time, ceea ce reprezintă în același timp o oportunitate dar și o vulnerabilitate ocupațională, tinerii români se confruntă cu o piață a muncii rigidă, fără forme flexibile de angajare disponibile, care să permită continuarea studiilor în paralel cu angajarea. Și deși, tinerii români lucrează mai mult decât ansamblul populației ocupate din România și decât tinerii europeni în zone orare neconvenționale, cum ar fi munca în schimburi și în zilele nelucrătoare (MTS, 2013), aproape 7 din 10 tineri preferă locurile de muncă full-time, iar 2 din 10 preferă un loc de muncă part-time (iVox, 2015).

7. în România tinerii care părăsesc timpuriu școala adesea nu fac obiectul unor cercetări sistematice pentru că sunt o categorie greu de identificat ne mai fiind cuprinși în sistemele de formare și nici într-o altă formă de protecție socială. 7,5 milioane de tineri între 15-24 de ani din UE nu aveau un loc de muncă și nu urmau studii sau cursuri de formare profesională, în 2010 (CE, 2015) și aproape 5,5 milioane de tineri între 18-24 ani din întreaga Europă nu terminaseră învățământul secundar superior și nu mai urmaseră vreun program de educație și pregătire profesională formală sau non-formală în 2012 (MTS, 2013). Procentul tinerilor NEET este ridicat, de 17% din populația între 15-24 de ani, iar peste 60% din aceștia sunt inactivi economic, reprezentând a treia cea mai mare proporție din UE (CE, 2015: SWD 42 final). Unele date arată că în România ponderea tinerilor NEET a crescut de la 13,3% în 2007 la 17,4% în 2011, procentul păstrându-se și în 2012, media UE fiind de 12,7% (MTS, 2013). În lipsa unor evidențe sau studii sistematice asupra tinerilor NEET, statisticile sunt ambigue, în 2012 estimându-se în România 450.000 de tinerii NEET (INS România). Înregistrarea lor a început prin cele 27 de centre pilot ale programului Garanția pentru tineret, identificându-se până la 31 ianuarie 2015 puțin peste 3500 de tineri (Guvernul României, 2015). România a demarat o serie de programe pentru prevenirea și combaterea părăsirii timpurii a școlii însă eficacitatea acestora nu a fost suficient dovedită. Abandonul școlar se datorează evenimentelor din viața personală a celui în cauză (mutarea dintr-o localitate în alta, separarea părinților, pierderea slujbei de către părinți) sau evenimentelor școlare (repetenția, absenteismul regulat), adesea fiind aprobat chiar de părinți, văzând în tânăr o soluție de supraviețuire a familiei (Balica et al., 2010). Tinerii NEET 15-29 ani neîncadrați profesional și care nu urmează vreun program de educație sau formare produc statului român un cost de 1.624 Euro, ca urmare a nerealizării de venituri. În România costurile generate de TPTS pe durata unei vieți este echivalent cu 0,9% din PIB (până la 1,6% din PIB în Ungaria și 1,4% în Letonia) (Costache et al., 2013).
8. în lipsa unor oportunități corespunzătoare de încadrare în muncă, în anumite state membre tinerii acceptă oferte precare de încadrare în muncă precum stagii neplătite sau sunt expuși fenomenelor de subocupare a forței de muncă sau de muncă nedeclarată, adesea dispuși să plece la muncă în afara țării. Cei expuși riscului de excludere de pe piața forței de muncă sunt persoanele cu un nivel scăzut de calificare, cele cu handicap, cele care abandonează timpuriu studiile, care nu sunt încadrate în muncă, nici nu urmează un program de educație sau formare și tinerii din comunitățile marginalizate și defavorizate, cum ar fi populația romă sau migranții legali tineri (CUE, 2011). Tinerii care părăsesc timpuriu școala sunt la debutul vieții active și ar putea fi o resursă umană importantă în economie, dar în absența unor diplome sau certificate care să le ateste competențele nu pot fi încadrați în muncă legal, muncind „la negru” doar pe perioada de probă, în slujbe temporare, în general

necalificate. Jumătate dintre tinerii între 18–24 de ani cu nivel scăzut de educație erau angajați ca muncitori necalificați (55%), cei mai mulți în domeniile comerț și reparații (31%) în companii private (68%), iar aproape 42% afirmă că intenționează să plece în străinătate pentru a-și găsi de muncă în viitorul apropiat (Balica et al., 2010). De altfel, un alt studiu arată că mai bine de jumătate (55,2%) dintre tinerii care își caută un loc de muncă în România ar fi dispuși să lucreze în afara țării, 26,7% sunt indeciși în această privință, iar 18,0% nu ar pleca să studieze în afara țării. Dintre cei care ar alege să muncească în țară 72,6% ar face-o de dragul familiei și a prietenilor, iar 36,0% consideră că un job în țară le-ar oferi posibilitatea de a face o schimbare în țară (iVox, 2015).

Așadar perioada de trecere de la adolescență la stadiul de tânăr este o perioadă ce presupune schimbări majore în viața oricărei persoane. În traversarea acestei perioade schimbările pot genera dificultăți, iar depășirea lor este o sarcină ce presupune un efort atât din partea tinerilor, dar ar putea fi și o sarcină de găsire a unei rezolvări din partea întregii societăți. Am arătat că în ciuda acestor schimbări și dificultăți tinerii de astăzi trăiesc într-o lume a posibilităților neîngrădite, putându-și trăi și direcționa viața așa cum consideră și tocmai poate pentru că nu știu ce să facă cu această libertate mulți ajung neîmpliniți la maturitate.

În limba română există doi termeni care fac referire la dezvoltarea umană deplină, cel de „matur” și „adult”. Conform *Dicționar Explicativ al Limbii Române*, (Academia Română, 1998) și *Noului Dicționar Explicativ al Limbii Române* (Litera Internațional, 2002) termenii de „matur” și „adult” sunt definiți prin aceeași expresie „stare de dezvoltare deplină”, însă unii studenți au făcut diferența între *a fi matur* și *a fi adult*. Unii spun că sunt adulți dar nu și maturi, iar alții invers. Argumentele pentru care se consideră maturi sunt pentru că au un sistem de principii, valori și responsabilități pe care și le asumă, însă nu sunt adulți pentru că nu au independență financiară, „sunt o persoană adultă (am toate drepturile pe care societatea le conferă persoanelor de acest tip), dar nu sunt matură (nu conștientizez vârsta pe care o am)”.

Când devine o persoană cineva cine poate fi numit „adult”? Există diferite definiții ale vârstei adulte din punct de vedere legal: la 18 ani tinerii au drept de vot și în majoritatea statelor se pot căsători fără acordul părinților (Art. 36, alin 1, Constituția României), la 18 sau 21 de ani (în funcție de stat, de exemplu în SUA) și pot încheia contracte cu caracter obligatoriu. Folosind definiții sociologice, oamenii pot fi considerați adulți atunci când se întrețin singuri ori și-au ales o carieră, s-au căsătorit ori au legat un parteneriat de dragoste important sau și-au întemeiat o familie. Dacă maturitatea sexuală survine în adolescență, maturitatea cognitivă poate apărea mai târziu. Maturitatea psihică poate depinde de realizări cum ar fi descoperirea identității proprii, obținerea independenței față de părinți, construirea unui sistem de valori și formarea de relații (Papalia, 2010).

1.3. CARACTERISTICILE PERIOADEI ADOLESCENȚEI ȘI A TINEREȚII

Orice societate acordă vârstei o importanță deosebită organizându-se în temeiul structurării pe criterii de vârstă. *Vârsta* este definită ca interval de timp prin care fiecare om se localizează pe sine și este localizat de ceilalți în societate. Cele două proprietăți ale vârstei cea biologică și cea socială determină stadiile cursului vieții umane. *Vârsta biologică* este

numărul de ani pe care îi are un om, iar *vârsta socială*, în culturile din care facem parte, definește cea mai bună vârstă pentru bărbat și pentru femeie privind terminarea școlii, cariera, căsătoria, nașterea copiilor, pensionarea, statutul de bunic etc. (Schifirneț, 2002). Această dublă proprietate a vârstei îi determină pe oameni să-și interiorizeze o structură temporală, căreia i se conformează, ceea ce duce la o *instituționalizare a cursului vieții* (Otovescu, 2010). Tinzând să-și alinieze vârsta biologică cu cea socială, oamenii sunt conștienți că sunt în avans sau în întârziere cu privire la evenimente familiale și ocupaționale majore. Dacă la vârsta copilăriei și la cea a adolescenței se manifestă dorința de a ajunge cât mai repede adult, pe măsură ce înaintăm în vârstă unii oameni doresc prelungirea tinereții și amânarea atingerii etapei bătrâneții (Schifirneț, 2002). Societatea din ce în ce mai divizată și marcată de instabilitate și incertitudine fac ca organizarea cursului vieții să fie afectată de *fragilizarea status-ului de adult* ceea ce duce la o flexibilitate temporală și *dezinstituționalizarea cursului vieții* punând sub semnul întrebării modelul cultural al timpului industrial și modelul cursului vieții care îi corespunde (Otovescu, 2010). Prolungirea școlarității, creșterea ponderii serviciilor și interesului puternic pentru învățământul superior, impactul cu mass-media (televiziunea, internetul) îi determină pe unii oameni să-și prelungească starea de adolescent astfel că în societatea actuală există și o perioadă postadolescență (...) identificabilă în multe privințe cu tinerețea (Schifirneț, 2002).

Fiecare om traversează de-a lungul vieții anumite etape (stadii de dezvoltare), iar fiecare dintre acestea este corelată cu un anumit interval de timp în care oamenii dispun de un set de disponibilități diferite calitativ de acelea manifestate în altă fază de evoluție. Cele mai cunoscute reflecții teoretice asupra stadiilor de dezvoltare sunt: teoria dezvoltării maturității (Arnold Gesell), teoria despre dezvoltarea psihosexuală (Sigmund Freud), teoria despre dezvoltarea psihosocială (Erik Erikson), teoria dezvoltării cognitive (Jean Piaget), teoria despre dezvoltarea morală (Lawrence Kohlberg) ș.a. Erikson (1953) discută dezvoltarea individului prin evoluția în opt stadii (pruncia, copilăria timpurie, perioada de la 4 la 5 ani, perioada de la 6 ani până la manifestarea pubertății, adolescența, prematuritatea, perioada adultă, bătrânețea), orientarea de la o etapă la alta făcându-se prin procesul de *generativitate*. Fiecare dintre cele opt stadii se remarcă prin criza produsă în acel interval de timp, desfășurată într-un cadru social dominant și finalizată într-o mutație semnificativă. Din această perspectivă teoretică individul apare ca o ființă care procrează, produce și creează. Conform teoriei dezvoltării morale (L. Kohlberg), dezvoltarea individului are loc printr-o succesiune de stadii în raport cu trei niveluri în ceea ce privește evoluția judecăților sale morale: nivelul preconvențional când interpretează noțiunea de bine și de rău prin raportarea la forța fizică a autorității sau a pedepsei (recompensei), nivelul convențional în care conformarea copilului se face în funcție de așteptările familiei, grupului sau societății, datorită conștientizării de către el a necesității ordinii sociale și a implicării active în susținerea ei și nivelul al treilea, postconvențional, faza maturității individului când acesta definește valorile și principiile morale validate social și pe care le aplică independent de orice altă influență. Niciun copil nu-și poate dezvolta o moralitate până nu trece prin faza dezvoltării morale a constrângerii, iar prin exercitarea rolurilor sociale i se clarifică noțiunea de moral și imoral. Teoria lui Kohlberg pune accentul mai întâi pe evoluția judecăților morale de-a lungul vieții pe raportarea proceselor morale cunoscute de individ în contextul social și de grup, care sancționează comportamentul acestuia (Schifirneț, 2002).

Adolescența este perioada de vârstă cuprinsă între 14–18 ani. Este percepută ca o fază critică fiindcă oamenii în acest stadiu caută să se raporteze permanent la ceilalți ca

o persoană autonomă, cu conștiința propriei identități, dar nu li se recunosc această poziție de către familie sau cei din jurul lor, datorită cărora apar și probleme specifice vârstei precum tensiunea dintre tânăr și societate, câștigarea independenței față de părinți; alegerea carierei și a stilului de viață, viața sexuală (Schifirneț, 2002). Unii autori menționează 24 de tipuri ale „crizei” adolescenței printre ele regăsindu-se precipitarea în a părea adult și prima nostalgie a copilăriei, amărăciunea provocată de „priza de conștiință” a ireversibilității vieții sau contradicția între dorința de a-și hotărî de timpuriu „cariera” și așteptarea continuă a ceva nou, neprevăzut (Dumitrescu și Andrei, 1983).

Perioada între 18–25 de ani este un timp de realizări și riscuri, schimbări interne și externe, inclusiv modificări ale creierului ce-i propulsează pe adolescenți spre maturitatea deplină. Teoriile și cercetările surprind secvențele de schimbări de dezvoltare care apar, împărțind această perioadă în trei: adolescența (delimitată în general de la pubertate până la 18 ani), stadiul de adult tânăr (definit între 18 și 22 de ani sau între 18 și 25 de ani) și stadiul adolescenței târzii (definit de la mijlocul vârstei de 20 de ani și peste). Modificările în tranziția tinerilor spre vârsta adultă se bazează pe schimbări care au loc în adolescență: gândirea abstractă, un cadrul prielnic/ostil, relații instrumentale, intensitatea emoțiilor, căutarea senzațiilor. Schimbările din perioada adultă tânără se referă la o gândire mai complexă, aprecierea pentru diverse puncte de vedere, reciprocitate în relații, stabilitate emoțională, asumarea riscurilor și a deciziilor luate, prudență. Schimbările din perioada adultă târzie se referă la noi niveluri de analiză abstractă, capacitate mai complexă de rezolvare a problemelor, capacitate sporită de conducere, capacitate mai mare de auto-evaluare, angajamente interne în muncă și relații (Simpson, 2005).

Mitchell (2006) utilizează termenul *vârsta de bumerang* („boomerang age”), concentrându-se asupra tinerilor care în încercarea de a-și trăi independent viața, se întorc regulat la părinți, iar detașarea este atinsă în mai multe faze. Se vorbește despre efectul „yo-yo” (Gaudet, 2007), cu referire la starea în care tinerii alternează între dependență și independență, ca urmare a șomajului care urmează angajării sau a ruperii unei relații, după o perioadă de parteneriat. Dependența și independența tinerilor față de adulți nu depinde doar de o decizie luată ci și de statutul de angajat, existența unei relații romantice și formarea unor atitudini și valori stabile. Dacă pe parcursul anilor de studiu, tinerii s-au orientat după obiective, cerințe și feedback-uri clare, odată cu intrarea pe piața muncii și cu pasul spre maturitate apar alegeri serioase în procesul decizional legate de carieră, stil de viață și probleme financiare. În unele cazuri, există și o presiune venită dinspre dorințele părinților, care accentuează criza, deoarece tinerii oscilează în deciziile pe care le iau, pe de-o parte între ceea ce-și doresc ei să facă, iar pe de altă parte să-i și mulțumească pe părinți. În această etapă tinerii își planifică activ cariera, își caută traseul potrivit în sistemul de învățământ, iar unii devin devotați față de studii (Kádár, 2013).

Tinerețea este perioada cuprinsă între 19–25 de ani, când preocuparea individului este depășirea momentului critic al adolescenței. Unii oameni încearcă să-și prelungească starea de adolescent, în special acei tineri care urmează studii superioare, iar unii autori numesc această perioadă *postadolescența*, identificabilă în multe privințe cu tinerețea. În această perioadă oamenii sunt maturizați fizic, au putere și multă energie, sunt capabili de eforturi susținute, iar capacitatea mintală este la nivelul maxim de înțelegere și productivitate intelectuală. În comparație cu adolescenții, tinerii acordă atenție planificării viitorului lor într-un mod mai concret și mai lucid. Acum individul decide asupra carierei sale și în legătură cu orientările sale sociale. Problemele sociale

ale tinereții sunt rezultatul fie al continuării unor comportamente deviante din adolescență, fie al dificultăților întâmpinate în realizarea idealurilor și aspirațiilor. La această vârstă se manifestă puternic șomajul, lipsa de locuință, venituri insuficiente, locuri de muncă inadecvate nivelului de pregătire, bariere birocratice în ascensiunea socială și profesională, întemeierea familiei. Stresul este prezent la un număr tot mai mare de tineri din cauza solicitării intense în activitățile depuse în mai multe locuri de muncă sau ca urmare a nerezolvării unora dintre problemele elementare ale existenței cotidiene (Schifirneț, 2002). Mai mult decât condiția biologică a unui om, în sociologie tinerețea este privită ca status atribuit sau ca etichetă construită social (Marshall, 2003). Și aceasta pentru că tinerețea este analizată sau privită în contexte sociale și culturale.

Tinerețea este faza din ciclul de viață când oamenii își formează orientările valorice prin care vor percepe și interpreta evenimentele pe parcursul întregii vieți. Caracteristicile dezvoltării ciclului de viață al tinereții (energie, capacitate de asimilare a cunoștințelor, căutarea propriei identități, autonomie) le stimulează nevoia de schimbare a oamenilor aflați la această vârstă (Schifirneț, 2002). În comparație cu perioada copilăriei în tinerețe oamenii conștientizează evoluția rapidă din faza lor de dezvoltare. Tinerii sunt cei care se diferențiază de restul categoriilor de vârstă ale oamenilor prin comportamente, atitudini și moduri de acțiune. Societatea delimitează tinerețea ca una dintre fazele cele mai importante ale evoluției individuale, iar tineretul ca un grup cu o mare forță de schimbare. Orice societate încearcă să-l orienteze pe tânăr către idealurile și scopurile ei (Schifirneț, 2002). Sensul noțiunii de *tânăr* variază în diferite societăți din întreaga lume. Tinerețea este cel mai bine înțeleasă ca o perioadă de tranziție de la dependența din copilărie la independența specifică perioadei adulte. De aceea, ca o categorie, tinerețea este o noțiune mai mult fluidă comparativ cu alte grupuri de vârstă fixe. Cu toate acestea vârsta este cel mai simplu mod de a defini acest grup, în special, în ceea ce privește relația cu educația și locul de muncă, deoarece „tinerețea” se referă la persoanele care au vârsta cuprinsă între absolvirea învățământului obligatoriu și găsirea primului loc de muncă. Organizația Națiunilor Unite, pentru scopuri statistice, definește „tineretul” acele persoane între 15 și 24 de ani, fără a aduce atingere altor definiții ale statelor membre (UN, 2015). Câteva instituții naționale, instrumente și organizații regionale definesc diferit „tânărul” și pe care Secretariatul Organizației Națiunilor Unite le ia în considerare. Tabelul 1.1 sumarizează aceste definiții.

Vârsta adolescenței nu este numai perioada în care se petrece tranziția de la copilărie la starea adultă ci și „cap de pod”, și „a doua naștere” și „răscruce a vieții” și „epoca furtunilor și a pasiunilor” și „vârsta de aur” dar și „vârsta primejdioasă”, „vârsta ingrată” (Dumitrescu și Nicolae, 1983) sau „vârsta marilor experiențe și experimente cruciale, inițiate și trăite pentru prima oară de către individ” (Schifirneț, 2002). Adolescența este „vârsta idealurilor”, a năzuințelor, a „croiirii” drumului în viață după anumite „modele” mai întâi (părinți, profesori, oameni de seamă, eroi din opere literare etc.) și apoi după „imagini” create de fiecare (Dumitrescu și Nicolae, 1983). Lipsită de echilibru, turmentată de tendințe contrarii, strivită de poftă și de renunțări, epocă de criză și de tranziție, adolescența atrage prin bizareria ei enigmatică, prin secretul său impenetrabil, prin imprevizibilitatea și violența ei, prin spontaneitatea și fecunditatea sa cheltuită din belșug, steril și inutil” (Stoian, 1968). Adolescența a fost definită și ca o achiziție a unei maturități, ca o perioadă în timpul căreia responsabilitățile reale sunt exersate într-un fel sau altul în colectivitate și pentru colectivitate (Dumitrescu și Nicolae, 1983). Așa caracterizează metaforic diferiți autori perioada adolescenței.

Tabelul 1.1: Definiții ale conceptului de „tânăr”

Entitate/ Instrument/ Organizație	Vârsta	Referință
Secretariat ONU/UNESCO/ILO	Tineret: 15-24 de ani	Instrumentele ONU, Statistici
ONU Habitat (Fondul de Tineret)	Tineret: 15-32 de ani	Agenda 21
UNICEF/WHO/UNFPA	Adolescent: 10-19 ani, Tineri adolescenți: 10-24, Tineri: 15-24 de ani	UNFPA
UNICEF/ Convenția privind Drepturile Copilului	Copil până la 18 ani	UNICEF
Carta Tinerilor Africani	Tineri: 15-35 de ani	Uniunea Africană, 2006

Sursa: ONU,

<http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>, p. 2.

<http://www.unhabitat.org/pmss/listItemDetails.aspx?publicationID=3393>

<http://www.unfpa.org/emergencies/manual/8.htm>

http://www.unicef.org/adolescence/index_66834.html

<http://www.africa-union.org/root/ua/conferences/mai/hrst/charter%20english.pdf>

Tinerețea poate fi asemănată cu maturitatea. „Occidentul înțelege prin maturitate că nu mai ești inocent, că experiențele vieții te-au copt, că nu mai poți fi înșelat cu ușurință, că nu mai poți fi exploatat, că ai în tine ceva ca o stâncă solidă care îți oferă protecție, siguranță (...) A fi matur înseamnă să-ți trăiești viața în libertate deplină, fără să iei în seamă ce spun alții. Oamenii care țin seama de alții și de părerile lor sunt imaturi (Rajneesh Chandra Mohan Jain, 2006: 24). Pentru că durata școlarității obligatorii era mult redusă față de cea de astăzi⁸, iar nevoia unei calificări înalte prin învățământul superior și mai puțin întâlnită, la începutul secolului XX și chiar în perioada dintre cele două războaie mondiale, tinerii intrau în „producție” de la 16-18 ani (chiar 14 ani) preluând și exercitând responsabilități sociale (pe plan profesional), iar prin căsătorie (adesea la aceeași vârstă, datorită independenței economice, fiind salariați) preluau și responsabilități sociale (față de familie, copii etc.). În mediul rural, acest proces era și mai pronunțat. Durata școlarității obligatorii și nevoia pregătirii continue a crescut. Aceasta înseamnă că independența economică a tinerilor, prin intrarea în producție, se „amână” până la 23-25 ani, dar, în felul acesta și exercitarea *rolului lor social*, pe planurile economic și familial (Dumitrescu și Nicolae, 1983). Una dintre cauzele pentru care tinerii evită să preia unele responsabilități ale adulților este prelungirea perioadei de școlarizare și implicit amânarea de a intra pe piața muncii, până după finalizarea studiilor. Integrarea socială reprezintă un proces care se desfășoară în timp, pe etape, fiecare din ele având

⁸ De la domnitorul Alexandru Ioan Cuza care a promulgat în anul 1864 învățământul primar obligatoriu, numărul anilor obligatorii de învățământ s-au tot schimbat în România. Legea din anul 1948 a redus durata învățământului general obligatoriu de la 7 ani (cât era în perioada interbelică) la 4 ani, iar Hotărârea Consiliului de Miniștri din 1958 generaliza din nou învățământul obligatoriu la 7 ani. Legea nr. 11 privind Învățământul în Republica Socialistă România adoptată în 1968 a extins învățământul obligatoriu, stabilit în 1965 la 8 ani, prelungindu-l la 10 ani. În prezent învățământul general obligatoriu este de 11 clase și cuprinde învățământul primar, învățământul gimnazial și primii 2 ani ai învățământului secundar superior; învățământul liceal va deveni obligatoriu până cel mai târziu în anul 2020 (conform OUG 117 din 23 decembrie 2013 Art. 16 Alin (1) la Legea Educației 1/2011).

obiective specifice: tinerii trebuie să aibă *conștiința* că fiecare individ este dator să participe, pe măsura capacității, a puterilor sale, a statutului său, la dezvoltarea și progresul societății în care trăiește; tinerii trebuie să înțeleagă că fiecărui membru al societății îi revin nu numai drepturi ci și *obligații, responsabilități*, care trebuie preluate și exercitate la nivelul posibilităților ce i le conferă statutul, vârsta și profesiunea și tinerilor trebuie să le acordăm posibilitatea să-și „*joace rolul*” corespunzător, învățându-i și cum s-o facă cât mai bine (Dumitrescu și Nicolae, 1983).

Dumitrescu și Nicolae (1983) afirmă că profesorii sunt răspunzători față de societate, de măsura în care tinerii își formează sau nu conștiința răspunderii sociale, de măsura în care știu cum să preia și cum să exercite responsabilitățile sociale. Responsabilitatea formării unei conștiințe a răspunderii sociale la tineri poate fi a profesorilor, însă alături de aceștia responsabilitatea revine în primul rând familiei, unde copilul începe să se dezvolte și chiar tânărului însuși din momentul când acesta ajunge să conștientizeze că deciziile și faptele sale au consecințe. Preluarea și exercitarea de responsabilități nu este un simplu act, ci un proces ce se desfășoară pe durata întregii existențe, ea nu este înăscută ci se învață (Dumitrescu și Nicolae, 1983).

Activitatea de orientare profesională a tinerilor trebuie să acționeze pe trei planuri:

- *motivațional*: orientarea activității educaționale (exercitată de familie, opinia publică etc.) în direcția formării unei motivații puternice și superioare, care să stea la baza opțiunii profesionale a fiecărui tânăr și să-l ajute în acțiunea de adaptare la profesia aleasă și de depășire a dificultăților;
- activitatea educațională trebuie să acționeze în direcția formării capacității de a face față schimbării și a creșterii gradului de receptivitate al tinerilor față de nou;
- pentru a realiza optimizarea opțiunilor și a vieții profesionale a tinerilor, educația trebuie să acționeze în vederea *formării unei personalități puternice*, rezistentă la schimbări, la insecuritate, tânărul demonstrând inițiativă și spirit creator (Dumitrescu și Nicolae, 1983).

Apariția conștiinței și a capacității de autocunoaștere care apar la 11-12 ani și se dezvoltă treptat pe la 16-18 ani stau la baza unei opțiuni profesionale lucide și conștiente, sunt de părere Dumitrescu și Nicolae (1983). Un tânăr poate avea ca ideal exercitarea unei profesii (inginer, medic, mecanic, chimist, cercetător într-un anumit domeniu, economist etc.) pentru renumele pe care l-a dobândit cineva prin exercitarea profesiei respective, pentru actualitatea profesiei, semnificația ei socială, convingerea că este calea cea mai bună de realizare și afirmare a personalității sau de valorificare a unor capacități.

Conceptul de „tânăr” poate fi definit ca o trecere de la dependența privată la dependență în sfera publică, dar independența economică este atinsă în timp și într-o varietate de moduri (Schoon și Silbereisen, 2009). Arnett a subliniat că perioada adultă emergentă există „numai în culturile care amână intrarea în rolurile și preluarea responsabilităților specifice adulților, până după adolescența târzie” (Arnett, 2000). Prolungirea perioadei de tinerețe depinde de clasa socială, există o anume diferență între cei care provin din clasele sociale superioare și reprezentanții claselor inferioare. Cu cât părinții provin dintr-o categorie socială mai bună, cu atât copiii lor au șansa de a avea o tinerețe mai lungă, mai bogată în evenimente (Vereș, 2000). Trăirea tinereții este o caracteristică a grupului de tineri. Pe măsura depășirii unora dintre dificultățile determinate de condiția de tânăr (pregătirea profesională, integrare în muncă etc.), tinerii caută

să prelungească această stare, conștienți de forța și capacitatea date de tinerețe, neasumându-și integral îndatoririle caracteristice adultului, în unele cazuri observându-se o aparentă dependență de adulți, dar, de fapt, un mod subtil de a-i antrena pe adulți la soluționarea propriilor probleme (Schifirneț, 2002).

1.4. TINERII ȘI TEORIA GENERAȚIILOR

Una dintre teoriile care explică conceptul de generație este teoria generațiilor a lui Karl Mannheim (1927) care pornește de la premisa că oamenii se dezvoltă prin experiențele trăite personal într-un context social diferit de al altor generații. Mannheim afirma că tinerii cresc, experimentează și procesează tot ceea ce-i înconjoară prin ei înșiși, mai degrabă decât prin ochii părinților. Tinerii se adaptează sistemelor de valori ale realităților pe care le trăiesc. Mannheim a explicat că o generație trăiește într-un spațiu social ce influențează conștiința unei persoane la fel de mult ca și clasa socială sau cultura. Mannheim afirmă că persoanele care fac parte din aceeași generație (care sunt născute în același interval de timp, trăiesc într-un spațiu social și temporal comun) motivați de necesitățile biologice și influențați de contextul social își formează o conștiință a generației. Valorile formate colectiv de un grup generațional vor continua să influențeze comportamentul persoanelor de-a lungul întregii lor vieți. Teoria generațiilor ne ajută la explicarea modului cum o generație apare și este definită de generațiile anterioare dar și de contextul istoric. Generațiile se schimbă rapid ca răspuns la evenimente majore, iar tinerii se adaptează sistemelor de valori din realitățile pe care le trăiesc. Teoria Generațiilor postulată de Mannheim sugerează că generațiile se schimbă rapid ca răspuns la evenimente majore. Dacă apare un eveniment major în viața unui grup de oameni la aproximativ aceeași perioadă a adolescenței târzii, este foarte probabil de a intra în conștiința colectivă. Generațiile au fost conceptualizate ca fiind una dintre forțele motrice de schimbare socială și al progresului, prin acest concept crescând posibilitatea de a prezice direcția de schimbare socială (Mannheim, 1927/28).

Definim și termenul de *cohortă* care conform Marelui Dicționar de neologisme (Marcu, 2000) are ca un al patrulea înțeles și „totalitatea de indivizi care a trăit același eveniment demografic în cursul aceleiași perioade de timp”.

De-a lungul timpului s-au scris despre generații, fiecare având un anumit specific. În literatură găsim denumiri date și caracteristici definitorii pentru unele generații recente în funcție de anul nașterii făcându-se referire de exemplu la *Generația Baby Boom*, *Generația X*, *Generația Y* sau mai recent *Generația Z*, formată din persoanele născute în perioada 1995–2000. Încă din anii '60 specificitățile unei generații de tineri dintr-o anumită perioadă și loc au fost caracterizate, iar de-a lungul anilor au existat tinerii *mods*, *rockeri*, *hippies*, *punk*, *yuppies*, *hipsterii* sau recent *yuccies*. Puternic influențată de tehnologie și internet din Generația Y fac parte tinerii de astăzi din America, dar și din alte societăți, definiți ca un grup de consum ce au evoluat diferit față de generațiile anterioare. Fiind cel mai mare grup de consumatori din istoria SUA, din Generația Y sau Generația „Mileniului” sau „Boomers Echo”, cum mai sunt numiți, fac parte între 56 și 83 de milioane de oameni în SUA, fiind cei născuți între 1977 și 1996, deși datele exacte variază în rândul cercetătorilor, unii folosind intervalul de timp 1981–1995 sau 1977–2000 (Maxwell și Broadbridge, 2014). Tinerii din Generația Y sunt diferiți în multe privințe de Generația X sau a copiilor Baby Boom, de exemplu. Datele arată că Generația Y este de trei ori mai mare decât Generația X și trăiesc pe cea mai mare piață de consum din

America de la Baby Boom încoace. Diferența dintre Generația Y și generațiile anterioare se referă la o schimbare a valorilor. Vârsta sau etapa de viață a acestei generații îi face unici față de orice alte cohorte (Dawn și Powers, 2013). Membrii Generației Y au fost descriși ca fiind mai preocupați decât generațiile anterioare tinere de relația dintre muncă și viața de calitate decât de veniturile câștigate, fiind mai responsabili, independenți și sceptici. Pentru membrii Generației Y importantă este dezvoltarea carierei personale, aceștia tind să aibă așteptări mai mari de la locurile de muncă, a formării profesionale, a dezvoltării carierei și a recompenselor financiare. Cea mai mare importanță o au aspectele individualiste ale locului de muncă, au așteptări realiste de la primul loc de muncă și salariu, caută să se dezvolte rapid și să-și dezvolte noi competențe, asigurându-se în același timp de o viață plină de sens și satisfăcătoare în afara muncii (Maxwell și Broadbridge, 2014). Membrii Generației Y sunt de încredere, mai toleranți și au abilități de a călătorii mai bune decât mulți dintre părinții lor. Au fost descriși ca fiind individualiști, bine educați, stăpâni pe tehnologie, sofisticăți, maturi și ordonați. Aceștia sunt un grup bine orientați și se consideră a fi „cool”, cu un puternic simț al identității. Susțin cauzele sociale și companiile care se implică în responsabilitatea socială. Fiind tineri, au priorități diferite comparativ cu generațiile mai în vârstă. Deși Generația Y este similară cu cea a părinților lor (Baby Boomers) ca dimensiuni, tinerii din această generație diferă, de exemplu, prin faptul că în timp ce Baby Boomers abia stăpânesc softwar-urile de calculator, copiii lor sunt familiarizați de mici cu calculatoarele. Înarmați cu o varietate de tehnologii electronice, au crescut într-o epocă de comunicare instant la nivel mondial, de saturație media și exces material. Generația Y este atrasă de o mare varietate de mass-media, folosind în mod regulat e-mailul, blog-urile, comentariile pe rețelele de socializare pentru a-și exprima în mod deschis interesele și sentimentele lor, utilizând mesajele text trimise ca un mod regulat de comunicare. Mai mult decât generațiile anterioare acest grup este caracterizat printr-o acumulare materialistă și au o cultură de consum, care este un rezultat al inovației tehnologice. Până la încetinirea creșterii economice din ultimii ani, și-au trăit viața într-o perioadă de prosperitate. În ciuda puterii de consum de neegalat de către orice generație anterioară, Generația Y nu este la fel de loială brandurilor sau condusă de același tip de conștiință a etichetei de brand precum a fost Generația X la aceeași vârstă, preferând mărcile distinctive, cu trăsături proprii, care le servesc ca o formă de auto-exprimare. Majoritatea achizițiilor lor sunt făcute pe haine, pantofi, bijuterii, echipamente sportive și de divertisment, produse de sănătate și frumusețe și bineînțelese alimente (Dawn și Powers, 2013).

1.5. TINERII – O CATEGORIE SOCIO-DEMOGRAFICĂ IMPORTANTĂ

Studiile despre cultura și subcultura tinerilor au început în Școala de la Chicago, explorând în special actele de delincvență ale tinerilor; privite ca un set de comportamente colective (*collective set of behaviours*) organizate în și prin valorile subculturale de clasă (*subcultural class values*) (Barker, 2008). Începând cu anul 1892 când la Chicago se înființa primul Departament de Sociologie și Antropologie din lume, subculturile au devenit unul dintre subiectele de cercetare, cercetătorii și sociologii fiind interesați de teoretizarea și studiul grupurilor marginale printre care și comportamentul social deviant al

tinerilor. Cercetările din anii '70⁹ au semnalat la tineri, pe lângă trăsăturile specifice unei subculturi evidente și recognoscibile pe stradă precum hainele, limbajul argotic sau tunsoare și un specific la nivel ideologic prin principii, valori, credințe, concepții asupra vieții, atitudini față de instituții (școală, poliție), comportamente sociale deviante precum actele de violență, ilegalități și forme de dependență (droguri, alcool) pe care tinerii le adoptau sub presiunea anturajului. Astfel criminologii anilor 1945 au asociat subculturile tinerilor cu infractorii juvenili, delicvenți și alți intruși (*outsiders*). În prezent, cercetători precum Bennett A., Muggleton D., Kahn-Harris, K.¹⁰ susțin că în post-modernism trebuie regândite paradigmele și elementele subculturale definitorii precum rasă, etnicitate, gen, muzică, producție și politici post-subculturale deoarece s-au diminuat importanța lor și e nevoie de noi teoretizări și cercetări privind impactul noilor tehnologii asupra membrilor subculturilor. Și asta pentru că astăzi membrii subculturilor nu mai au aceeași „apariție vizuală izbitoare” (*striking visual appearance*), iar după anii '90 subculturile au devenit din ce în ce mai greu de identificat pe stradă și un habitus tineresc nu mai este apanajul adolescenților (Milestone și Meyer, 2012). Tinerii zilelor noastre își petrec cea mai mare parte a timpului liber în casă, conectați la internet și la realitatea rețelelor sociale și mai puțin la realitatea cotidiană. Gimfus (2013) e de părere că în *cybercultures* ar trebui căutate „discursurile rezistente”, „luptele dintre genuri”, sau de clasă și origine etnică și chiar „gusturile muzicale”, controversate care sunt specifice subculturilor de tineri.

Cele mai multe dintre cercetările efectuate în rândul populației tinere din România, au obiective diferite și multe dintre ele sunt realizate de către companii private care se ocupă cu studii de piață. Deși aceste studii au fost făcute pe loturi restrânse și caracteristicile descrise nu pot fi generalizate la întreaga populație a tinerilor, acestea semnalează caracteristici similare ale tinerilor români cu cele ale Generației Y și Z observate în alte societăți. Studiile GFK România (2009) spun despre tinerii români că pun mare preț pe felul cum arată și nu se simt bine dacă nu sunt mulțumiți de aspectul/imaginea lor exterioară. Se consideră mai trecuți prin viață, cu mult mai multe experiențe acumulate comparativ cu părinții lor la aceeași vârstă și în virtutea acestei maturizări, vor să fie tratați ca adulți, să li se acorde încredere, libertate de a decide, generația adultă nesrijinindu-i și inhibându-le orice entuziasm de a „face lucrurile diferit”. Folosesc tehnologia ca „facilitator” al unui stil de viață, ca indicator de status, ca mijloc de petrecere a timpului liber și chiar modalitate de a scoate bani. Sunt dependenți de lumea virtuală neglijând activitățile din planul social-cultural (vizitele la muzee, galerii de artă, spectacole de muzică, balet sau teatru, poate cinematograful fiind o opțiune aleasă mai des) (Luca, 2013). Nu consumă media clasică (televizor, radio) și au o atitudine critică la

⁹ din Marea Britanie care prin Centrul de Studii Culturale Contemporane de la Universitatea din Birmingham (CCCS – *The Centre for Contemporary Cultural Studies*) s-au dezvoltat asupra subculturii tinerilor; sub egida acestui institut apărând primele lucrări precum *The Subculture of Violence* (1967) de Marvin B. Wolfgang și Franco Ferracuti, *Gang Delinquency and Delinquent Subcultures* (1968) de James F. Short, Jr., *Subcultures* (1970) editată de David O. Arnold, *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain* (1975), de Stuart Hall și Tony Jefferson, *The sociology of youth culture and youth subcultures, Sex drugs and rock'n'roll?* (1980) de Mike Brake, *Ethnic drinking subcultures* (1980) de Anrew M. Greeley, William C., McCready și Gary Theisen sau *Adolescent subcultures and delinquency* (1985) de Herman Schwendinger și Julia Siegel Schwendinger.

¹⁰ în lucrări precum *Inside Subculture* (2000) Muggleton D. sau *After Subculture: Critical Studies in Contemporary Youth Culture* (2004) de Bennett A. și Kahn-Harris, K.

adresa calității conținutului oferit de acestea. Sunt blazați, dezamăgiți de ce le oferă societatea, găsindu-și tot mai puține modele pe care să le admire în jur și se gândesc adesea să părăsească țara (GFK România, 2009). De altfel, nu se identifică ca fiind români, practic neexistând un sentiment de identitate și mândrie națională în rândul tinerilor români (Preda, 2013). Sunt mai individualiști, puțini dispuși să-și asume responsabilități sociale, mai radicali și mai puțini dispuși la toleranță (GFK România, 2009). În funcție de stilul de viață, unii i-au definit diferit, în cinci categorii fiind de „*modă veche*” (30%), „*pesimiști confuși*” (17%), „*ambitioși calculați*” (19%), „*oportuniști*” (16%) și „*rebeli ai cartierelor*” (18%) (Burnnett și D&D Research, 2008). Despre tineri, cei care i-au cercetat spun că sunt inteligenți, creativi, cu spirit civic, chiar înțelepți, fiind prima generație de copii care îi învață pe adulți să supraviețuiască într-o lume a tehnologiei (până nu demult procesul a fost invers). Unii îi văd mai-degrabă-rapizi (uneori superficiali din cauza asta), mai-degrabă-sceptici (ce nu se vede nu există) și mai-degrabă-independenți (sunt unicul copil al familiei și cresc aproape singuri, părinții fiind obligați după 1989 să se adapteze la societatea de tranziție). Această generație vrea feed-back și rezultate imediate, palpabile, dialog real. Nu vor să facă rabat de la calitatea vieții, nu vor să îndure stând cumiști abuzuri sau amânări. Este prima generație de români cu adevărat liberi, născuți și crescuți într-o țară liberă, după aproape un secol de lipsă de libertate de expresie (războaie, comunism, mineriade) (Trâncă, 2015). Schimbările sociale din România de după Revoluție i-a făcut pe tineri avizi după consum și jinta multor strategii de vânzări, lucru evident și prin multitudinea de centre comerciale mari apărute în perioada post-decembristă (Ghimfus, 2013). Tinerii români consideră democrația foarte bună, resping ideea conducerii militare și au respect pentru legi și instituțiile democratice (Gherghina, 2013), însă au puțină încredere în spațiul social, în ceilalți și în instituții (Gheorghiuță, 2013). Deși implicarea lor civică rămâne redusă, se mobilizează, atunci când li se cere în condiții de stres politic¹¹ (Dragoman, 2013). Egocentrismul și drepturile pe care și le arogă sunt cele mai mari obstacole în a-și găsi un loc de muncă, au fost descriși ca fiind centrați doar asupra lor, neajutorati și cu așteptări ne-realiste de lucru, preferând un loc de muncă plăcut și flexibil (Dima, 2015).

Cum sunt tinerii de astăzi? Putem identifica, prin comparații cu datele altor studii actuale, un specific al tinerilor români? În spiritul acestui cadru și caracteristici vom prezenta în această carte cum arată tranziția tinerilor români spre maturitate. Studiul panel longitudinal se axează asupra coortei de tineri născuți în 1994–1995, fiind generația de absolvenți de clasa a XII-a sau a XIII-a în 2012. Sunt aceștia altfel decât generațiile precedente? Au trăsături și caracteristici care-i definesc?

Am văzut în acest subcapitol că tinerii sunt o categorie socio-demografică de importanță mare pentru viitorul oricărei societăți, de aceea în această carte, pe baza unor studii sociologice cantitative și calitative transversale și a unui studiu panel longitudinal analizăm situația socială și problemele pe care le întâmpină tinerii din România privind trecerea de la adolescență la viața adultă și de la educație la muncă. Deși tinerii adesea sunt priviți ca o responsabilitate împovărată pentru societate, însă sunt și o resursă

¹¹ cum a fost în cazul protestelor anti-guvernamentale și anti-prezidențiale din ianuarie 2012 sau în cazul protestelor ecologice împotriva exploatărilor de la Roșia Montană, mobilizarea lor putând fi văzută și în revoltele din țările ex-sovietice deși nu întotdeauna cu succes, cum a fost cazul mișcărilor de protest controlate și înăbușite din Rusia, dar în alte țări și-au atins scopul, cum a fost cazul „*revoluțiilor colorate*” din Ucraina, Georgia și Moldova, toți acei tineri fiind nemulțumiți de situația țărilor lor și având speranța unui viitor mai bun.

ce poate fi mobilizată pentru realizarea obiectivelor sociale ambițioase. Și totuși statisticile sunt îngrijorătoare pentru o categorie parcă tot mai numeroasă de tineri dezavantajați. Munca a fost și este activitatea esențială în orice societate, iar a avea un loc de muncă este aproape întotdeauna o cerință pentru o viață independentă. Relația omului cu munca ridică numeroase probleme de la exploatarea copiilor în muncă la dificultățile pe care le întâmpină tinerii privind intrarea lor pe piața muncii, de la disponibilizările oamenilor apti de muncă datorită re tehnologizării și robotizării muncii la șomajul generalizat, regăsit în rândul persoanelor din diverse motive. Conform Organizației Internaționale a Muncii, 168 milioane de copii sunt exploatați pe o piață a muncii, în timp ce 75 de milioane de tineri între 15-24 de ani sunt șomeri, iar mulți alți oameni care au nevoie de un loc de muncă, nu reușesc să aibă un venit echitabil, siguranța locului de muncă, să beneficieze de protecție socială sau alte beneficii de bază ale unei munci decente (ILO, 2015).

CAPITOLUL 2

INCLUZIUNEA SOCIALĂ A TINERILOR

În acest capitol trecem în revistă problemele tinerilor așa cum apar ele menționate în statisticile oficiale, dar și în documentele programatice și rapoartele globale, europene și naționale. În prima parte a capitolului prezentăm rolul educației în pregătirea tinerilor pentru viața de adult și scoatem în evidență situația participării tinerilor la educație făcând referire la amplitudinea fenomenului de abandon școlar ca problemă socială fundamentală în rândul tinerilor. Veți găsi date statistice referitoare la procentele elevilor și absolvenților diferitelor forme de învățământ preuniversitar din România, în perioada 2007–2012. Tot în prima parte aducem în discuție procesul de masificare a studiilor superioare fiind un traseu spre maturitate tot mai des întâlnit în rândul multor tineri. Vom prezenta apoi relația tinerilor cu munca făcând referire la perspectivele asupra carierei, la inserția pe piața muncii, dar și la problema șomajului în rândul tinerilor: Ce spune legislația privind munca în cazul tinerilor? Cât de importante sunt voluntariatul, stagiile de practică și antreprenoriatul pentru tineri? Ce semnificație are munca pentru tineri și care sunt efectele experienței muncii asupra lor? sunt întrebările la care dăm un răspuns în această parte a cărții.

2.1. TINERII, EDUCAȚIA ȘI PIAȚA MUNCII

În această parte ne propunem să analizăm participarea tinerilor la educație și pe piața muncii. Ca o primă parte a analizei vom privi retrospectiv asupra fenomenului emancipării tinerilor în perioada comunistă. Datorită industrializării masive a țării, România a cunoscut un adevărat fenomen al emancipării tinerilor prin implicarea în educație și participarea activă în sectorul industrial al țării în anii comunismului. În a doua parte a subcapitolului prezentăm criteriile de care depinde alegerea profesiei, ce înseamnă o tranziție de succes de la școală la piața muncii și efectele ei asupra tinerilor, ce așteptări au angajatorii de la tineri și cum influențează globalizarea în bine destinul tinerilor cu un nivel educațional înalt și împiedică dezvoltarea celor cu mai puține șanse. Ne propunem, de asemenea ca, pe baza recenzării celor mai recente studii din România privind relația tinerilor cu munca, să surprindem întregul proces al raportării tinerilor la fenomenul muncii.

România anilor '50 înregistra schimbări demografice datorită progreselor economice și a investițiilor din industrie, succeselor din agricultură și în mecanizarea proceselor de producție ce au dus la o masivă implicare a tinerilor în muncă și a participării lor în educație. Migrația masivă a populației rurale spre orașe a crescut numărul tinerilor (15–19 ani) din întreprinderi și a celor școlarizați. Băieții indiferent de mediu, se îndreptau în mai mare măsură spre școli, în timp ce fetele din mediul rural munceau frecvent în agricultură (Bădina, 1972). Locurile de muncă din sectorul industrial nu necesitau pregătire universitară, majoritatea intrau în producție la 16–18 ani (sau chiar de la 14 ani), dar concomitent urmau diferite forme de calificare sau școlarizare. Un

studiu din anii '70 (Bădina, 1972) arată că jumătate dintre băieți (50,6%) și 33,7% dintre fete continuau studiile deși erau angajați, cea mai frecventă formă de pregătire fiind liceul seral (Bădina, 1972).

Tinerii acelor vremuri preluau și exercitau responsabilități profesionale și sociale încă din perioada adolescenței. Stimulați de independența economică (fiind salariați), adesea se căsătoreau asumându-și și alte responsabilități sociale (față de familie, copii); în mediul rural, procesul fiind mai des întâlnit (Dumitrescu și Andrei, 1983). Cea mai mare parte a tinerilor erau muncitori, băieții în mai mare măsură decât fetele (85,5% față de 64,5%) aceștia lucrând în industrie și erau angajați permanent (99,8% față de 96% fete), frecvența celor angajați temporar sau sezonier fiind redusă (Bădina, 1972). Decizia individuală a tânărului era factorul determinant în alegerea meseriei, decizie întâlnită mult mai des la băieți decât la fete. Influența părinților în alegerea meseriei, pentru ambele sexe era pe locul trei după decizia individuală și întâmplare. Rezultatele au arătat că 1 din 4 băieți și 4 din 10 fete ajungeau să practice o anumită meserie datorită întâmplării. Majoritatea tinerilor lucrau în meseria pentru care s-au pregătit, ceea ce înseamnă că între locul învățării meseriei și integrarea profesională exista o corelație directă, însă pentru jumătate dintre tineri meseria practică nu era cea pe care și-au dorit-o și aceasta deoarece: 55,8% invocau lipsa unor școli de specialitate în localitatea de domiciliu, opoziția părinților sau a rudelor, existența unor greutăți materiale; 20,6% invocau lipsa pregătirii profesionale necesare, întreruperea studiilor; 10,4% lipsa de înțelegere din partea conducerii întreprinderii, repartizare necorespunzătoare, lipsă de posturi; 10,3% lipsă de voință și de îndrumare, neglijență, motive personale, lipsa unor relații; 2,9% au invocat existența mai multor motive (Bădina, 1972). Cele mai recente studii privind inserția absolvenților, pe piața muncii arată că pentru absolvenții coortei 2010, spre exemplu, domeniul propriu de studii este potrivit locului de muncă actual (35,2%), 32,9% declară că domeniul propriu sau un domeniu conex răspund conținutului muncii lor; 20% au un loc de muncă în cu totul alt domeniu, iar 11,9% activează în ocupații care nu necesită un domeniu de studii anume (UEFISCDI, 2006–2010).

În SUA înainte de 1925, atunci când urmarea unui liceu era o excepție nu regula, majoritatea tinerilor între 12–15 ani munceau cu normă întreagă imediat după finalizarea învățământului obligatoriu, iar odată cu creșterea economică de după al Doilea Război Mondial tinerii au fost cei dispuși să lucreze în vânzări și industria serviciilor (în comerț, în restaurante fast-food) cu jumătate de normă pentru salarii relativ mici și în schimburi de lucru scurte. Deși în majoritatea țărilor europene (de ex. Franța, Ungaria, Elveția sau Rusia) a avea un loc de muncă în timpul liceului este mai rar și chiar inexistent, iar acei liceeni angajați în timpul studiilor lucrează de obicei câteva ore pe săptămână și în locuri de muncă mai mult informale (babysitting sau împărțind flyere), în SUA încă din anii '80 aproape jumătate din liceeni lucrau cu jumătate de normă, iar proporția lor a rămas constantă până astăzi. Dacă în trecut tinerii din familii mai puțin privilegiate lucrau în timpul studiilor, astăzi lucrează și tinerii din familii cu o situație financiară bună. Și asta poate pentru că în SUA nu există programe educaționale de a face practică, astfel încât singura modalitate a adolescenților americani de a câștiga experiență de muncă este de a se angaja cu jumătate de normă. În general studenții din ani mai mari au locuri de muncă în economia formală (în vânzări și în restaurante), iar studenții juniori au locuri de muncă în economia informală (au grijă de copii sau în grădinarit). Chiar și așa Steinberg (2008) e de părere că tranziția de la școală la locul de muncă este mult mai sistematică și mult mai eficientă în cele mai multe țări europene decât în SUA, deși a avea un loc de muncă cu jumătate de normă în timpul școlii ca și impact pozitiv asupra angajării de mai târziu a adultului tânăr, are un efect foarte mic (Steinberg, 2008).

Astăzi, în România, durata medie de frecvență a sistemului de educație (de la învățământul preșcolar la cel superior) este de 16,1 ani (prin raportare la durata teoretică de 21 ani, în intervalul 3–23 ani) (Apostu et al., 2015). Media anilor de școlarizare în România este 10,4 ani, comparativ cu Franța (10,6 ani), dar mult mai scăzută decât în SUA (13,3 ani) (Costache et al., 2014).

Există doi termeni care definesc tinerii ce părăsesc sistemul educațional, *early school leavers* și *tinerii NEET*. Diferența dintre cei doi termeni este aceea că dacă primul termen, *early school leavers* se referă la o categorie mai restrânsă a tinerilor (18–24 ani), tinerii NEET cuprind tinerii dintr-o categorie de vârstă mai largă (15–29 ani). Termenul de „*Early School Leavers*” sau *Tinerii care Părăsesc Timpuriu Școala* (TPTS) se referă la rata de părăsire timpurie a sistemului de educație a tinerilor între 18–24 de ani, cei care au finalizat cel mult învățământul gimnazial și care nu se află în prezent în nicio formă de educație sau formare profesională, dar care sunt la granița dintre responsabilitățile a două sisteme, cel de formare inițială și cel de formare continuă (ISE, 2009). De altfel, în termeni statistici, ratele europene privind TPTS sunt calculate ca procent al tinerilor din grupa de vârstă 18–24 ani (Comisia Europeană, 2013a). Conform UE, NEET (Not in Employment, Education or Training) este termenul ce definește tinerii aflați în afara unei forme de educație, formare sau ocupare. Din punct de vedere statistic, rata NEET reprezintă procentul populației dintr-o anumită grupă de vârstă (de regulă, 15–29 ani), bărbați sau femei, neîncadrați profesional și care nu urmează vreun program de educație sau formare (Costache et al., 2014).

Un factor îngrijorător este reprezentat de creșterea numărului de tineri (15–29 ani), care nu sunt în educație sau formare și nici ocupați, așa-numiții NEET's fapt care indică dificultăți în tranziția de la sistemul de educație la piața muncii și reprezintă una dintre categoriile cărora ar trebui să li se acorde o atenție deosebită (MMFPS, *Strategia Națională pentru ocuparea forței de muncă 2014–2020*). Pentru că acești tineri nu urmează vreo activitate de formare educațională sau activitate economică și nici nu sunt incluși într-o formă de protecție socială, adesea nu fac obiectul unor cercetări sistematice pentru că sunt o categorie greu de identificat. Astfel, în lipsa unor baze de date sau a unor studii sistematice asupra acestor tineri NEET, statisticile actuale sunt ambigue și se bazează doar pe estimări, astfel că, de exemplu, în România numărul tinerilor NEET neînregistrați era estimat la 450.000 în ultimul trimestru al anului 2012, conform Institutului Național de Statistică al României (INS). Însă INS nu justifică de unde vine această cifră. Un raport din 2010 (Pop et al., 2010) arăta că niciuna dintre instituțiile de la nivel local nu monitoriza, la nivelul anului 2010 tinerii care au abandonat prematur școala sau nu au fost cuprinși în nicio formă de instruire. Parteneriatele locale între diferite instituții cum ar fi Primăria, centrele de formare, școlile, direcțiile de ocupare și asistență socială lipseau, astfel că acești tineri par a scăpa oricăror sisteme de monitorizare și intervenție și nici programe speciale destinate acestora nu existau până de curând. Odată cu implementarea programului „Garanția pentru tineri” în 2013, la nivelul României s-a creat 27 de centre pilot cu rol de a identifica tinerii NEET.

În 2011, 12,9% dintre tinerii din UE-27 erau clasificați ca NEET's (tineri din grupa de vârstă 15–24 ani care nu sunt nici ocupați, nici în vreo formă de educație sau training), cu cele mai severe situații înregistrate în România, Bulgaria, Irlanda, Grecia, Spania și Italia, arată EU Youth Report. După mai mulți ani de declin la nivel european, ponderea NEET s-a stabilizat în 2007, dar a crescut abrupt începând cu 2008. Această dinamică demonstrează o legătură cu criza financiară din 2008, deoarece NEET sunt suprarprezentăți în familiile cu o intensitate scăzută a muncii și în gospodăriile cu

venit scăzut (MTS, 2013). În 2012, aproape 5,5 milioane de tineri cu vârste cuprinse între 18–24 ani din întreaga Europă nu terminaseră învățământul secundar superior și nu mai urmaseră vreun program de educație și pregătire profesională formală sau non-formală (Comisia Europeană, 2013). Ținând cont de cele mai recente estimări ale Organizației Internaționale a Muncii (OIM, 2012), de numărul îngrijorător de la nivel european, de peste 7,5 milioane de tineri (NEET) cu vârsta mai mică de 25 de ani, care nu sunt încadrați profesional și care nu urmează niciun program educațional sau de formare, o garanție pentru tineret poate contribui la reducerea acestor cifre și la oprirea lărgirii acestui grup (CE, 2012, SWD 409 final).

Și în România a avut loc o creștere a ponderii tinerilor care nu sunt încadrați profesional și nu urmează niciun program de educație sau de formare, de la 13,3% în 2007 la 17,4% în 2011, iar în 2013 valoarea tinerilor (15–24 ani) NEET's era de 17,2% (MFE, 2014). În 2009 la nivelul UE, România se afla la coada clasamentului, era prima dintre ultimele cinci țări cu o rată a populației care părăsește prematur școala de 16,6%, iar ținta UE este ca în 2020 rata să fie de maxim 10% (ISE, 2009). În 2012 se profilează o creștere în continuare semnificativă, a tinerilor care părăsesc școala, nivelul fiind de 20,3% în trimestrul IV (MTS, 2013). În România rata tinerilor care nu sunt încadrați profesional și nu urmează niciun program educațional sau de formare (NEET) este considerabil peste media din UE și înregistrează o tendință de creștere. După unele documente (CE, 2014, SWD 424 final) rata NEET a fost de 16,8% în 2012, iar altele cifrau proporția tinerilor care au părăsit timpuriu școala la 17,4% în România, comparativ cu 12,7% media UE (Comisia Europeană, 2013). Ponderea tinerilor care nu sunt încadrați profesional și nici nu urmează un program de educație sau de formare era mai mare în cadrul absolvenților de învățământ superior în doar 7 țări, printre care și România (MTS, 2013). Un raport din 2010 arăta că rata de părăsire timpurie a sistemului educațional de către tinerii de 18–24 de ani a crescut în România în intervalul 1997–2009 de la valoarea de 19,7%, cât era în 1997, atingând cea mai mare valoare de 23% în 2002, an de la care a tot scăzut, atingând valoarea de 15,9% în 2008, iar pentru anul 2009, cei de la INS estimau o rată de 16,6%.

Proporția tinerilor care părăsesc timpuriu școala a înregistrat o ușoară scădere din 1997 și până în 2008 când a început să crească iar ca urmare a crizei economice (Coscache et al., 2014). Numărul absolvenților de liceu au tot scăzut în ultimii ani deși numărul elevilor înscriși în liceu a înregistrat o ușoară creștere an de an, de la 218.205 tineri absolvenți de liceu în anul școlar 2007–2008, ajungând la 187.521 de tineri absolvenți de liceu în anul școlar 2011–2012. Astfel că și rata absolvenților de liceu a scăzut în acești ani la care facem referire (2007–2012), de la o rata a absolvenților de liceu de 27,5% în anul școlar 2007–2008 ajungând în anul școlar 2011–2012 la o rată de 21,0% absolvenți de liceu. Rata absolvenților școlilor postliceale a rămas aproximativ la același nivel, cu ușoare scăderi de câteva sutimi de la un procent de 30% al absolvenților (în 2007–2008), în următorii 3 ani valoarea situându-se în jurul a 28%, fiind de 28,3% în anul școlar 2011–2012. Rata abandonului în învățământul preuniversitar a crescut an de an pentru învățământul postliceal și de maiștri de la 4,8% cât a fost în anul școlar 2007–2008 la 6,1% în anul 2011–2012, iar pentru învățământul liceal și profesional a rămas același în ultimii doi ani școlari de referință 2010–2011, respectiv 2011–2012, valoarea fiind de 4,2%.

În ultimii ani *gradul de cuprindere în învățământ* a persoanelor între 15–18 ani a scăzut, de la 88,8% în anul școlar 2009–2010 la 81,9% în anul școlar 2012–2013 (INS, 2013). Ratele de cuprindere în învățământ pentru intervalul de vârstă 19–23 de ani și

peste au scăzut și mai mult în ultimii ani de la o rată de cuprindere de 78,3% în 2008–2009 la 53,7% în 2012–2013 (INS, 2013). *Rata absolvenților* a scăzut și ea, de la an la an, în anul școlar 2011–2012 fiind de 21,0% în cazul liceenilor, 15,9% în cazul absolvenților de școli profesionale, de 28,3% a absolvenților de școli postliceale și de 40,9% a absolvenților școlilor de maiștri. În ultimii ani efectivele de elevi cuprinse în sistemul românesc de învățământ preuniversitar sunt în scădere de la un an la altul datorită evoluțiilor demografice, rata brută a natalității scăzând în ultimii ani (Apostu et al., 2015). În învățământul liceal se identifică cea mai accentuată tendință de scădere a efectivelor de elevi față de anul anterior 2012–2013 (774,3 mii elevi în 2013–2014, cu 55 mii mai puțin față de anul anterior) (Apostu et al., 2015). Începând cu anul școlar 2009/2010 datorită măsurii de intrare în lichidare a SAM-urilor, rata de cuprindere în învățământul secundar superior a scăzut de la un an la altul, chiar și după reintroducerea învățământului profesional începând cu anul școlar 2012/2013 (Apostu et al., 2015). La nivelul liceului, rata de cuprindere a crescut de la un an la altul ajungând la valoarea maximă de 95% în 2011/2012 (momentul în care a intrat în clasa a IX-a generația ce a avut debutul școlar în 2003/2004, la 6/7 ani concomitent). Valoarea a fost determinată și de desființarea învățământului profesional (începând cu anul 2009/2010) care a orientat către liceu pe toți absolvenții de gimnaziu. Din 2012/2013, anul reintroducerii învățământului profesional, rata de cuprindere în liceu scade ajungând la 88,2% în 2013/2014 – o parte dintre absolvenții de gimnaziu orientându-se către învățământul profesional (Apostu et al., 2015). Populația feminină înregistrează valori ușor mai ridicate decât cea masculină în liceu, de exemplu în anul școlar 2012/2013 a fost de 93,1% față de 92,4%, iar în anul școlar 2012/2013 a fost de 89,7% față de 86,7% (Apostu et al., 2015).

Tabelul 2.1: Efectivele de elevi cuprinse în sistemul de învățământ preuniversitar

Nivel de învățământ	Total	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Liceu	Total	835343	864271	886521	829517	774335
	Urban	501650	492920	484086	445081	410197
	Rural	333693	371351	402435	384436	364138
Profesional/ SAM	Total	115432	54531	12382	19732	26484
	Urban	51747	25348	6990	7064	8057
	Rural	63685	29183	5392	12668	18427
Postliceal	Total	62538	69928	79396	92784	102555
	Urban	45835	52017	58326	64696	71341
	Rural	16703	17911	21060	28088	31214
TOTAL	Total	3399112	3353907	3281336	3267369	3214845
	Urban	1818069	1789807	1749815	1744390	1723430
	Rural	1581043	1564100	1531521	1522979	1491415

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2010–2014, în (Apostu et al., 2015: 17–18).

În 2012, rata absolvirii liceului a fost de 89,6% conform numărului de locuri ocupate în licee în 2008 de 209.201 (MEN, 2008) și a numărului de absolvenți de 187.521 (INS,

2013), deci rata abandonului a fost de 11,3%. În 2012 se anunța cea mai mică rată de promovabilitate la BAC din ultimii ani, de aproximativ 43% de la 86,7% cât a fost în 2002. După introducerea supravegherii video în sălile de examinare în 2011, rata de promovabilitate la BAC a rămas la un nivel scăzut, în 2013 fiind de 55,4%.

Ca urmare a desființării SAM-urilor în învățământul profesional rata de cuprindere a tinerilor în intervalul 2009–2011 a scăzut de la 15,8% la 1,8%. După reintroducerea acestora valoarea indicatorului a crescut ajungând la 4% în anul școlar 2013/2014 (Apostu et al., 2015). Intrarea în lichidare a SAM-urilor și preluarea locurilor la liceu a determinat o creștere a procentului elevilor ce au abandonat studiile liceale: o parte dintre elevii care în mod tradițional ar fi optat pentru ruta profesională au intrat în liceu, dar au abandonat studiile pe parcurs. Ca urmare a revigorării rutei profesionale se observă o ameliorare a ratei abandonului la nivelul liceului, însă datele arată faptul că băieții abandonează liceul în proporție mai mare comparativ cu fetele (în anul școlar 2012/2013 rata abandonului în cazul băieților a fost de 3,2% comparativ cu 2,3% în cazul fetelor) (Apostu et al., 2015). În ultimii ani se constată o creștere a efectivelor de elevi care frecventează învățământul postliceal și de maiștri, explicabil prin faptul că pentru absolvenții fără diplomă de bacalaureat inserția pe piața muncii este dificilă, conștientizând nevoia de completare a formării profesionale prin reîntoarcerea în sistemul de educație, alternativa fiind cea a școlilor postliceale și de maiștri (Apostu et al., 2015). Rata de absolvire a învățământului liceal, cu și fără examen de Bacalaureat (calculată prin raportare la populația în vârstă teoretică de absolvire – 18 ani) păstrează tendința de creștere din ultimii ani, atât pe total, cât și pe sexe. Începând cu 2009/2010 participarea absolvenților de liceu (din anul curent) la examenul de Bacalaureat a scăzut constant ca urmare a măsurilor de control implementate în sistem, dar și percepției că examenul de Bacalaureat este dificil (Apostu et al., 2015).

La finalul clasei a XII-a liceenii pot opta pentru obținerea unui atestat profesional pe care îl primesc în urma unui examen teoretic și practic certificându-le cunoștințele și competențele dobândite pe parcursul celor 4 ani de studiu. În funcție de profilul liceului, fie el vocațional sau tehnologic tinerii pot dovedi pregătirea medie pe care o au în activitatea de proiectare și execuție a unei tehnici în domenii precum: artistic, pedagogic, financiar-comercial, administrație publică, turism, agricultură și silvicultură, industria chimică și alimentară, mecanică și automatizări, electronică și telecomunicații, construcții și protecția mediului, industria textilă și transporturi sau roboți industriali și tehnică de calcul. Măsurile de supraveghere (inclusiv video) precum și exigențele profesorilor la examenul de Bacalaureat tot mai mari din ultimii ani i-au descurajat pe elevii nepregătiți, numărul celor care susțin Bacalaureatul imediat după absolvirea celor 12 clase precum și rata de promovabilitate a scăzut an de an în ultimii 5 ani, asta arată statisticile Ministerului Educației. Dacă în 2009 se înscriseră la Bacalaureat 192.438 de candidați, în 2013 numărul elevilor de clasa a XII-a înscriși la BAC a fost de numai 147.830, în condițiile în care cohorta elevilor de clasa a XII-a a rămas constantă, iar rata de promovabilitate a scăzut de la 83,9% în 2009 la 51,5% în 2013. Însă cei mai mulți angajatori cer ca atestatul să fie însoțit și de diploma de Bacalaureat, iar un astfel de atestat poate fi o oportunitate pentru adolescenții care nu mai doresc să stea pe banii părinților, însă nu îi ajută să facă față pe o piață a muncii concurențială și globalizată unde e nevoie de tot mai multe cunoștințe și specializare continuă.

În anul 2012/2013 este cea mai scăzută rată de participare la examenul de Bacalaureat, peste 20% dintre absolvenții de liceu neprezentându-se la examen, participarea fiind mai mare în rândul fetelor decât a băieților.

Tabelul 2.2: Rata de participare la examenul de bacalaureat a absolvenților de liceu

	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Total	98,1	97,7	94,2	87,8	79,9
Feminin	98,5	98,1	95,4	90,7	84,6
Masculin	97,7	97,3	93,1	84,7	75,3

Sursa: Date calculate pe baza informațiilor INS, 2009–2014, în (Apostu et al., 2015: 49)

Institutul de Științe ale Educației a prognozat evoluția ratei de părăsire timpurie a sistemului educațional al tinerilor cu vârsta cuprinsă între 18–24 de ani, pe o perioadă de 10 ani, cifrele arătând că analiștii institutului sunt optimiști și văd în următorii ani o scădere a ratei de abandon școlar, aceasta scăzând de la 17,3% în 2010 la 13,4% în 2020.

În concordanță cu obiectivele Strategiei Europa 2020 în ce privește educația, România urmărește ca, până în 2020, să reducă la 11,3% procentul de tineri care părăsesc timpuriu școala (TPTS) și să crească rata absolvirii învățământului terțiar la 26,7%. Aceste ținte vor fi greu de atins dacă ne raportăm la procentul ridicat de TPTS înregistrat în mod constant în ultimii ani (aproape 17%) (Costache et al., 2014). În ciuda programelor guvernamentale sau din fonduri europene care au vizat reducerea ratei de părăsire timpurie a educației, România are dificultăți în a recupera efectele produse de criza economică și financiară din perioada 2008–2010 asupra părăsirii timpurii a școlii. Printre programele anuale de asistență socială adresate elevilor din medii dezavantajate, amintim acordarea de rechizite școlare, Programul „Bani de liceu”, „Euro 200”, „programul Cornul și laptele”, precum și alte programe menite să asigure transportul elevilor și studenților la școală, cum ar fi decontarea cheltuielilor de transport sau microbuzele școlare (CE, 2013). Lipsa unei evaluări de impact a acestor programe nu permite o apreciere a eficacității lor (Costache et al., 2014). România se află printre țările Europene în care efectele situației economice a familiilor au avut un impact direct asupra participării la educație, precum în Spania, Portugalia sau Italia. Rata de părăsire timpurie a sistemului de educație și formare profesională a scăzut lent de la 18,4% cât era în 2010 la 17,3% în 2013, dar chiar și așa România mai are la dispoziție 5 ani pentru a ajunge la ținta pentru 2020 de 11,7% preconizată în Planul Național de Reformă (Apostu et al., 2015). În situație dezavantajată sunt și adolescenții romi, tinerii cu dezabilități și cei care locuiesc în mediul rural. Numai 33% dintre tinerii romi între 15 și 18 ani se află încă în sistemul de educație față de aproape 79% din celelalte categorii de tineri (Costache et al., 2014). Un tânăr cu dezabilități, care provine din chintila de venit cea mai săracă și care trăiește în mediul rural are șanse mult mai mici de a fi înscris la școală sau de a găsi un loc de muncă decât o persoană fără dezabilități, care provine din chintila cea mai bogată și care trăiește în mediul urban (Costache et al., 2014). Elevii din mediul rural sunt într-o situație de dezavantaj datorită rețelei scăzute de licee; o cincime dintre tinerii (15–18 ani) din mediul rural nu acced la nivelul secundar de educație (Apostu et al., 2015). Unei persoane care locuiește într-un oraș îi revin în medie cu aproape 70% mai multe resurse decât unei persoane care locuiește în mediul rural (Costache et al., 2014).

2.2. PARTICIPAREA LA EDUCAȚIE A TINERILOR ȘI TINERII NEET SAU TPTS

Printre dificultățile pe care tinerii le întâmpină în tranziția lor spre maturitate, se numără și greutățile cu care se confruntă ei în parcurgerea sistemului educațional. Facem referire la tinerii care din diverse motive ajung să nu mai finalizeze ciclurile sistemului de învățământ, vom prezenta situația tinerilor care părăsesc sistemul educațional, chiar dacă datele statistice despre acești tineri lipsesc pentru că acești tineri sunt greu de identificat. Vom prezenta modul în care autoritățile europene îi definesc, posibile cauze ale abandonului școlar, dar și beneficiile pentru cei care reușesc să acumuleze cât mai mulți ani de școală.

Potrivit studiilor privind abandonul școlar (UNICEF, 2010 și 2011), adesea familiile care se confruntă cu anumite dificultăți economice nu sunt conștiente de importanța educației și nu au încredere în utilitatea frecventării școlii, considerând că beneficiile individuale ale educației sunt un lucru de care se pot lipsi (Costache et al., 2014). Pentru tinerii provenind din familii deprivat material, școala nu este aproape deloc valorizată în ce privește importanța ei pentru educația familială și i se acordă un procent destul de scăzut și în raport cu pregătirea profesională, de unde rezultă și discontinuitatea între ceea ce se învață în școală și problemele cu care se confruntă omul în viață (Ionescu și Bunescu, 2007). Chiar dacă există diferențe ale valorii pe care o dau tinerii educației, o serie de factori contribuie la abandonul școlar al tinerilor. Eurofond a identificat opt factori ce determină ca tinerii să intre în categoria NEET: i) suferă de un handicap, ii) sunt de origine imigrantă, iii) au un nivel scăzut de instruire, iv) sunt locuitori ai unei zone îndepărtate, v) provin din familii cu venituri mici, vi) părinții lor au fost șomeri, vii) părinții lor au un nivel scăzut de instruire și viii) provin din familii destrămate (CE, 2012, SWD 409 final). Printre alte cauze ale abandonului școlar studiile menționează evenimente din viața personală precum mutarea dintr-o localitate în alta, separarea părinților, pierderea slujbei de către unul dintre părinți sau ambii, apariția unui nou membru al familiei, însă decizia de a nu mai frecventa școala este asociată și cu anumite evenimente școlare cum ar fi repetenția sau absenteismul regulat și este adesea aprobată sau chiar solicitată de părinți, aceștia văzând în abandonul școlar al tânărului o soluție de supraviețuire a familiei pe termen scurt, fără a lua în considerare efectele pe termen lung ale acestei decizii (ISE, 2009: 38). Cei cu eșec școlar au șanse mai puține să mai participe în vreo formă de educație sau formare (învățarea pe tot parcursul vieții) (Costache et al., 2014).

2.3. FACULTATEA – CA ETAPĂ PARCURSĂ ÎN PROCESUL SPRE MATURIZARE A TINERILOR

Universitățile au un rol important pentru crearea și distribuirea cunoașterii, dar și pentru alocarea oamenilor în poziții sociale. Indiferent de forma de guvernământ sau de gradul de dezvoltare a unei țări organizarea învățământului pe cicluri și conținuturi pare a fi omogen la nivel planetar, fenomenul observat în ultimii ani fiind acela al creșterii continue a participării oamenilor la toate nivelurile de învățământ, inclusiv cel terțiar. Fenomenul de a prelungii durata dedicată instruirii școlare, în contextul progresului științific și tehnologic este unul firesc. Astăzi în aproape toate societățile umane, a urma învățământul superior este un fenomen de masă. Una dintre cauze care permite

tinerelor generații de a amâna intrarea pe piața muncii se datorează creșterii productivității care determină o cerere mai scăzută de forță de muncă. Și astfel productivitatea crescută creează la nivelul societății premisele pentru finanțarea mai multor oameni de a urma forme de educație mai înaltă. De câteva decenii în statele occidentale și în cele din Europa de est are loc o expansiune continuă a educației superioare, un fenomen de masificare a acesteia.

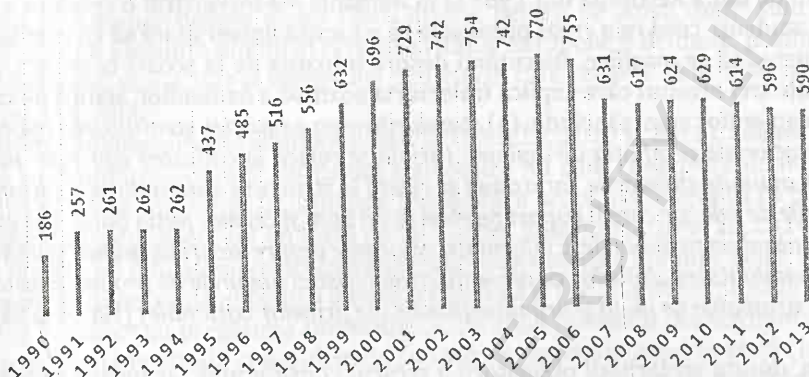
În anii de după Revoluția din 1989 și în România s-a înregistrat o creștere a numărului de studenți, ceea ce a creat premisele ca educația universitară să își piardă caracterul elitist și să se masifice. Discutând despre tranziția de la școală la muncă, au fost identificate trei niveluri care explică traiectoria pozitivă a oamenilor, alături de caracteristicile oamenilor acesta include: (a) *standardizarea educației, stratificarea oportunităților educaționale și inflația de diplome (prima se referă la calitatea educației pentru a îndeplini anumite standarde, iar a doua se referă la structura sistemului educațional și la procedurile de selecție care îi împart pe elevi în cei buni și cei mai puțin buni)*; (b) *procesul prin care absolvenții dobândesc informații valoroase despre locuri de muncă și angajatori* și (c) *disponibilitatea slujbelor cu anumite caracteristici (depinde de productivitatea unei țări și de strategiile de piață și organizaționale ale firmelor naționale)* (Hatos și Săveanu, 2009).

Astăzi, durata școlarității obligatorii a crescut considerabil, iar nevoia pregătirii în continuare, prin învățământul superior a crescut și ea proporțional. În economia globală de azi, o diplomă de facultate a devenit o cerință standard pentru ocuparea forței de muncă, stăpânirea abilităților de lucru cu calculatorul și a internetului, cunoașterea unei limbi străine, și alte abilități predate la niveluri avansate de școlarizare devin o necesitate, nu numai pentru mobilitatea socială dar și pentru supraviețuirea economică (Schoon și Silbereisen, 2009). Dacă după finalizarea învățământului obligatoriu, tinerii pot alege mai multe trasee de viață posibile: fie continuă pregătirea educațională, fie intră pe piața muncii sau o combinaie între cele două, fie ajung să trăiască o perioadă de stagnare, neștiind ce să facă cu viața lor (de cele mai multe ori resemnându-se cu statutul de șomer, necalificați în cazul unora sau întreținuți de părinți), intrarea la facultate este pentru mulți tineri un pas important în accederea la statutul de adult. Mediul de afaceri vrea angajați motivați, societatea are nevoie de cetățeni dedicați, părinții speră că facultatea va îmbunătăți nivelul de fericire și mulțumire al copiilor lor, iar studenții aspiră să-și îmbunătățească abilitățile personale și profesionale prin pregătirea universitară. Gold et al. (2015) afirmă că în America s-au schimbat normele care sunt necesare pentru a face parte din clasa de mijloc, de exemplu, a avea liceul nu e suficient. Nu toți oamenii ar trebui să se îndrepte spre educația după liceu (spre colegii, școli postliceale sau universități), dar educația superioară devine din ce în ce mai importantă pentru a putea obține un loc de muncă și un venit care să te încadreze în clasa de mijloc și tot mai puține locuri de muncă vor fi pentru cei care se limitează doar la liceu. Aproape toți tinerii, participanți la un studiu au inclus în planurile de viitor urmarea unei forme de învățământ universitar (Pop et al., 2010). Datele studiilor din ultimii ani (studiile APM¹²) din România arată că tinerii tind să depășească nivelul de educație al părinților. Dacă dintre absolvenții învățământului superior ai promoției 2005 42,8% au cel puțin un părinte cu studii superioare, dintre absolvenții promoției 2009, 34,6% au cel puțin un părinte cu studii superioare (UEFISCDI, 2005–2009).

¹² Este acronimul pentru proiectul Absolvenți pe Piața Muncii. Detalii despre proiect se găsesc la adresa <http://www.absolvent-univ.ro/>.

Din 1990 numărul unităților de învățământ superior a tot crescut de la 186 (1990) ajungând la cel mai mare număr de 770 de unități existente în 2005. De atunci numărul facultăților a scăzut ajungând în 2013 la 590 de unități (INS, conform site-ului accesat în iunie 2015).

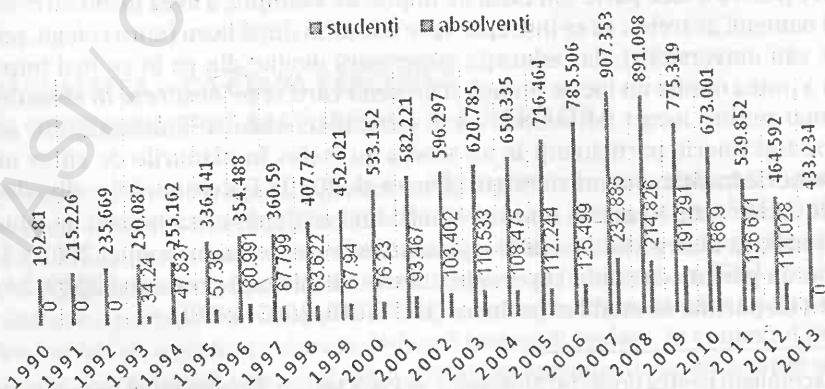
Figura 2.1: Unități de învățământ superior în România din 1990 până în 2013



Sursa: INS, <http://www.insse.ro/cms/> accesat în iunie 2015

Și numărul studenților din România a crescut an de an de la 192.810 (1990) ajungând la un maxim de 907.353 (2007), în 2013 înregistrându-se 433.234 studenți, al absolvenților fiind mai mic (INS, conform site-ului accesat în iunie 2015). 46,8% dintre absolvenții de liceu își continuă educația după finalizarea studiilor universitare, marea majoritate (34,7% din numărul total) își continuă studiile cu programe masterale, 6,5% se reorientează către alte facultăți unde încep alte programe de studii universitare (sau le finalizează pe cele realizate în paralel), iar 2,6% continuă educația de tip universitar cu programe de tip doctoral. Absolventele de licență au tendința ușor mai ridicată de a continua studiile universitare cu programe masterale, iar absolvenții au o probabilitate ușor mai ridicată de a-și continua studiile universitare cu studii doctorale (UEFISCDI, 2005-2009).

Figura 2.2: Numărul de studenți și absolvenți în România din 1990 până în 2013



Sursa: INS, <http://www.insse.ro/cms/> accesat în iunie 2015

Câștigurile absolvenților de facultate le depășesc cu 66,5% pe cele ale elevilor care au terminat ciclul superior al liceului, respectiv cu 67,0% în cazul utilizării datelor ABF (Ancheta Bugetelor de Familie) (UNICEF, 2014). Creșterea investițiilor în nivelurile inferioare de învățământ aduce beneficii unei proporții mai mari a populației, dat fiind faptul că, în general, tinerii cei mai săraci și cei din rândul minorităților etnice au puține șanse să ajungă la nivelul terțiar. Aceasta înseamnă că un an în plus de școală crește veniturile salariale cu 8,5%. În medie, o persoană cu studii superioare se poate aștepta să câștige de 1,36 ori mai mult decât o persoană cu studii medii, care la rândul său poate câștiga de 1,17 ori mai mult decât o persoană fără studii medii. „Beneficiile” studiilor superioare cresc odată cu vârsta, în timp ce beneficiile studiilor medii rămân constante la nivelul tuturor grupelor de vârstă (Costache et al., 2014).

Și totuși parcurgerea unei experiențe educaționale într-o universitate nu asigură neapărat și succesul inserției pe piața muncii. Universitățile nu oferă studenților cunoștințe și competențe tehnice sau specifice profesiilor la nivelul cerut pe piața muncii. Tinerii spun că sistemul de învățământ superior este insuficient adaptat la nevoile dinamice ale pieței muncii deoarece curricula este mai mult teoretică, făcându-i să se simtă nepregătiți și lipsiți de abilitățile practice necesare pe piața muncii (UNYWR, 2011), majoritatea absolvenților apreciază ca necesară dezvoltarea competențelor profesionale prin educație și formare continuă și după finalizarea programului de studii (UEFISCDI 2005–2009). Vom vedea că deși stagiile de practică sunt obligatorii procentul studenților care spun că le-a fost de ajutor un astfel de stagiū este destul de mic. Un studiu recent arată că în ceea ce privește succesul profesional adus de o universitate pentru 51,2% dintre tineri este important ca studenții acelei universități să aibă șanse mari să se angajeze imediat după absolvire, iar 40,8% spun că ar alege o universitate care să aibă parteneriate cu firme care oferă studenților internship-uri (D&D Research, 2015).

2.4. PREGĂTIREA TINERILOR PENTRU INTEGRAREA PE PIAȚA MUNCII

Integrarea socială a tinerilor este un proces ce se desfășoară în timp, pe etape, fiecare din ele având obiective specifice:

- tinerii trebuie să aibă *conștiința* că fiecare persoană dintr-o societate este dator să participe, pe măsura capacității, a puterilor sale, a statutului său, la dezvoltarea și progresul societății în care trăiește;
- tinerii trebuie să înțeleagă că fiecărui membru al societății îi revin nu numai drepturi ci și *obligatii, responsabilități*, care trebuie preluate și exercitate la nivelul posibilităților ce i le conferă statutul, vârsta și profesiunea;
- tinerilor trebuie să li se acorde posibilitatea să-și „*joace rolul*” corespunzător, învățându-i și cum s-o facă cât mai bine (Dumitrescu și Andrei, 1983).

O tranziție de succes la locul de muncă și drumul spre o carieră înseamnă ca locul de muncă să fie caracterizat de:

1. *markeri extrinseci*: relații de muncă stabile și să nu existe perioade de șomaj între terminarea școlii și intrarea pe piața muncii sau dacă acestea sunt inevitabile, să fie o perioadă scurtă de timp; parcurgerea unei educații conexe (perfecționarea personală și profesională continuă); aspirarea spre un statut ocupațional cât mai înalt; existența pachetelor salariale extra-financiare și venituri mari;

2. *criterii intrinsece* includ caracteristici personale cum ar fi satisfacția mare la locul de muncă.

Caracteristicile extrinseci și intrinseci al carierelor profesionale sunt interdependente cum ar fi locul de muncă de succes și satisfacția locului de muncă. Abilitățile care îi fac pe oameni să aibă o tranziție de succes la vârsta adultă cuprind a avea o orientare bună asupra lumii ca loc al incertitudinilor, unde fiecare trebuie să-și dezvolte abilități pentru a face față provocărilor. Cei care au aceste abilități sunt persoanele mai confortabile cu ei înșiși pentru că în mod rezonabil își pot evalua propriile lor forțe și puncte slabe. Acești adulți pot vizualiza viața lor și să-și cristalizeze planurile de viață în opțiuni concrete care se bazează pe setul propriu de forțe personale și limitări, iar această capacitate de a face acest lucru este format din lumile în care trăiesc și de resursele și oportunitățile care le sunt oferite (Schoon și Silbereisen, 2009).

O tranziție cu succes către un loc de muncă și o carieră are ca efect asupra tinerilor pe termen lung o adaptare psiho-socială și o sănătate mai bună, precum și o bunăstare. Dar deschiderea piețelor forței de muncă (deci concurența mai mare între oameni în ceea ce privește angajarea), creșterea nesiguranței și reducerea locurilor de muncă (deci rata ridicată a șomajului), precum și limitarea oportunităților de formare, a determinat ca tranziția sigură și de succes de la școală la locul de muncă să fie tot mai dificilă pentru tinerii de astăzi.

Alegerea viitoarei profesii este un proces complex compus din mai mulți factori:

- *vocația*: se manifestă ca o înclinare spre un anumit domeniu de activitate (artă, știință, tehnică etc.), ca o plăcere deosebită: „chemarea nu vine din locuri misterioase și nici nu se naște „din nimic”. Este vorba de existența prealabilă a unor aptitudini pentru un anumit domeniu de activitate (nu profesie, deci), de care fiecare om, într-o măsură sau alta, este conștient ceea ce se manifestă mai întâi este plăcerea de a desfășura o activitate. Însă lucrurile se pot petrece și invers, cineva să fie conștient că are reale aptitudini pentru un anumit domeniu de activitate și, de aceea, să-i placă să desfășoare o activitate în acest domeniu, făcând chiar eforturi pentru dezvoltarea aptitudinilor. Vocația presupune nu numai *chemare*, *aptitudini* și *plăcere* ci și existența unui *fel*. Interacțiunea tuturor acestor elemente face ca o persoană, un tânăr, să-și orienteze întreaga ființă către respectivul domeniu de activitate și, în felul acesta, se formează *interesul* pentru acesta; exercitarea unei activități concrete, în domeniul preferat, devine o adevărată *nevoie*, o trebuință, care le domină pe celelalte și pentru satisfacerea căreia se fac eforturi, uneori chiar sacrificii (totul cu plăcere, însă). Vocația se manifestă ca o adevărată chemare, un factor cu rol important, adesea hotărâtor, în scoaterea la lumină, valorificarea și dezvoltarea aptitudinilor.
- *aptitudinile* sunt capacitățile unui om de a desfășura o activitate (sau mai multe) la un nivel superior calitativ, cu rezultate foarte bune, performanțiale. Aceste capacități nu sunt înnăscute, ci se bazează doar pe elemente înnăscute, transmise ereditar, de natură neurofiziologică, în special, cum ar fi particularitățile analizatorilor (auditiv, vizual etc.) sau cele de tip nervos (Dumitrescu și Andrei, 1983).

Angajatorii și companiile de astăzi caută tineri orientați spre servicii cu competențe și abilități clar definite care înțeleg cerințele și așteptările angajatorului, tineri care au conduite etice profesionale, o dorință mare de a lucra, au ambiție de a învăța, sunt punctuali și cinstiți și au comportamente adecvate. Angajatorii se așteaptă de la tineri să aibă competențe de bază (alfabetizare, aritmetică, muncă în echipă, abilități de comunicare,

de rezolvare a problemelor) și capacitate de a folosi echipamente tehnologice. Vor oameni tineri care să arate inițiativă, maturitate, pregătire permanentă (*trainabilitate*), curățenie, bune maniere, un interes pentru locul de muncă și respect pentru autoritate. Muncitorii începători au deficiențe în aceste abilități, iar industria și viitorii angajatori se așteaptă la o mai bună pregătire și instruire oferite de școli tinerilor pentru accesarea locurilor de muncă. Angajatorii preferă să ofere competențe profesionale specifice prin formarea la locul de muncă, dar promovarea competențelor de inserție profesională, așa cum par ele să fie percepute de angajatori pot fi abordate și în școli, fiind nevoie de mai multă educație profesională (Schoon și Silbereisen, 2009).

Factorii precum oportunitățile, relațiile, nivelul socio-economic al părinților contribuie cel mai puțin la dezvoltarea carierei, importante fiind calitățile și aptitudinile proprii, asta arată rezultatele obținute în urma chestionării oamenilor care au reușit să-și facă o carieră.

Într-o societate a cunoașterii globalizate, educația și experiența pe piața forței de muncă devin cele mai importante tipuri de *capital uman*. Nivelul de studii și locul de muncă devin parte a capitalului uman, care ar putea crește odată cu creșterea experienței pe piața forței de muncă și cu vârsta. O ipoteză este că cei cărora le lipsesc capitalul uman cum ar fi tinerii cu un nivel scăzut al studiilor și/sau lipsiți de experiență simt impactul globalizării mai intens în societățile moderne; aceștia având parte de o situație a angajării precară, flexibilă și incertă (de exemplu, contract pe perioadă determinată, locuri de muncă cu jumătate de normă, sau ore neregulate de muncă). În schimb, cei cu studii superioare, sau „lucrătorii cu cunoștințe” au experiențe mai favorabile. Globalizarea accentuează sau chiar determină inegalitatea oferind oportunități mai bune pentru tinerii mai bine educați și constrânge șansele tinerilor mai puțin educați (Schoon și Silbereisen, 2009).

2.5. PERSPECTIVE ASUPRA CARIEREI ȘI ȘOMAJUL ÎN RÂNDUL TINERILOR

La început de carieră tinerii din România pun mai mare preț pe perspectiva unei dezvoltări profesionale decât pe câștigul salarial, deși nici pe acesta nu îl neglijează atunci când vine vorba de preferințe. Dacă înainte de 1990, în perioada regimului comunist șomajul nu era așa de cunoscut și permis, populația activă fiind egală cu populația ocupată, după 1990 România a parcurs un drum anevoios de tranziție de la economia planificată la cea de piață, iar inegalitățile sociale s-au amplificat, adâncindu-se elementele diferențiatore ale stratificării sociale. Ca urmare a procesului de privatizare și a reformelor economice piața muncii din România a fost invadată de masa salarială disponibilizată, iar după 2004, când s-a desființat sistemul vizelor (și s-a permis libera circulație) s-a înregistrat un deficit de forță de muncă specializată și calificată, piața muncii fiind afectată de trei forme majore: refugiu în agricultură, instalarea ocupării informale, emigrarea (Rotariu și Voineagu, 2012). Pe scurt și fără a exemplifica cu cifre exacte, piața muncii în România a arătat astfel: la 1 ianuarie 1990, populația activă civilă și cea ocupată aveau aceeași valoare, la 1 ianuarie 2011, populația activă și cea ocupată civilă scăzuse cu aproape 2,5 milioane de persoane comparativ cu 1 ianuarie 1990. Se remarcă explozia șomajului, acesta debutând în 1990 cu valori mici atingând vârful în 1994 și coborând la sfârșitul anului 2010 (Rotaru și Voineagu, 2012). Șomajul de lungă durată¹³

¹³ Șomajul de lungă durată e considerat de la 6 luni sau mai mult pentru categoria de vârstă 15–24 de ani, iar șomajul de foarte lungă perioadă fiind considerat de la 24 de luni în sus, în România.

afectează în mai mare măsură tinerii, în anul 2003 șapte din zece tineri se aflau în șomaj pentru o perioadă mai mare de șase luni, scăzând la 49,5% în 2009, dar reprezentând 58,8% în 2010. Numărul salariaților a scăzut drastic ca urmare a desființării locurilor de muncă, dar au apărut noi forme de ocupare (patroni, lucrători pe cont propriu, lucrători familiali neremunerați), care au ajuns să reprezinte circa o treime din totalul populației ocupate. Scăderea populației cauzată de reducerea sporului natural și de fenomenul de emigrare masivă, îmbătrânirea demografică, pensionările în masă de la începutul anilor '90, participarea din ce în ce mai mare a tinerilor în educația superioară au contribuit substanțial la reducerea severă a participării populației la piața muncii. În 2010 numărul persoanelor ocupate a fost estimat ca fiind mai puțin cu 1,4 milioane de persoane comparativ cu 1996, populația de gen masculin a deținut o pondere superioară (55,0% în ultimii ani ai perioadei) celei de gen feminin în întreaga perioadă 1996–2000, iar cea mai mare parte a populației ocupate avea studii medii. În intervalul 1996–2010 proporția tinerilor (15–24 de ani) în totalul populației ocupate a pierdut 5,3 puncte procentuale (7,8% în 2010, față de 13,1% în 1996). Tendința ratei de ocupare a populației tinere (15–24 de ani) a fost una de scădere, de la 30,5% în 2002 la 24,3% în 2010 (cea mai mică valoare din întregul interval 1996–2010), sensibil mai mică față de 34,0% la nivelul UE27 (Rotaru și Voineagu, 2012).

Oportunitățile de ocupare a unui loc de muncă limitate, perioada tranzitorie din viață pe care o traversează, lipsa de experiență profesională, nivelul redus de educație sau formare profesională sporesc riscul excluziunii tinerilor de pe piața muncii. Prima prioritate a tinerilor (aproape o treime) în viitorul apropiat, conform datelor din Barometrul de opinie publică de tineret, este găsirea unui loc de muncă mai bun; însă 14,0% au ca principal obiectiv să-și îmbunătățească calificarea profesională. Majoritatea tinerilor, respectiv 62,0%, consideră că sprijinul pentru tineret al autorităților publice ar trebui să fie acordat în primul rând în vederea accesului la un loc de muncă (MTS, 2013). De asemenea e nevoie ca guvernele din toate țările să investească financiar și social în tineri pentru a-și putea dovedi potențialul lor în tranziția spre maturitate și pentru a deveni cetățeni activi și implicați în societate (UNYWR, 2012). Față de o rată totală a șomajului la nivel mondial de 6,3%, rata șomajului în rândul tinerilor la nivel mondial a fost de 12,7%, în 2009, reprezentând 75,8 milioane de șomeri, fiind cea mai mare creștere anuală din ultimii 20 de ani de când există estimări globale (UNWYR, 2013). În 2010 în UE, aproximativ 5,5 milioane de tineri erau șomeri, ceea ce însemna că 1 din 5 cetățeni europeni sub vârsta de 25 de ani, nu își putea găsi un loc de muncă, deși și-ar fi dorit. Rata șomajului în rândul tinerilor era de peste 20,0%, dublu cât pentru toate grupurile de vârstă la un loc și de aproape 3 ori mai ridicată decât în cazul celor de peste 25 de ani. Șomajul în rândul tinerilor a atins 24,0% în 2014 (72.300 mii conform Serviciul Public de Ocupare (SPO) (CE, 2014, SWD 424 final), situându-se astfel cu mult peste nivelul șomajului total și prezentând variații regionale (CE, 2015, SWD 42 final). Cu 8,4% rata de ocupare, tinerii de 15–19 ani sunt aproximativ la jumătatea nivelului european - doar ceva mai mult de 1 din 3 tineri români de 20–24 de ani sunt ocupați față de aproximativ jumătate dintre tinerii europeni; 67,5% dintre tinerii români de 25–29 de ani sunt ocupați față de 72,1% dintre tinerii europeni. Tinerii din România au acces mai târziu și în măsură mai mică la piața muncii iar veniturile obținute sunt mai scăzute. Astfel, România are cel mai ridicat nivel de sărăcie a tinerilor între 18–24 care lucrează: 30,7% dintre aceștia erau săraci în 2011 (pe ansamblul populației angajate nivelul este de 19,0%) deși aveau un loc de muncă, în timp ce în UE-28 valoarea este de 11,2% (MTS, 2013). Chiar și dacă muncesc tinerii tot sunt expuși riscului de sărăcie, sunt date (COM, 2010 –

758: 4) care arată că unu din zece tineri care lucrează continuă să trăiască în sărăcie, ceea ce ilustrează faptul că și calitatea integrării tinerilor pe piața muncii trebuie să fie îmbunătățită. O mare parte a șomajului în rândul tinerilor este cronicizat, prelungindu-se pentru mai mult de 1 an 43,3% din totalul șomerilor între 15 și 24 de ani sunt șomeri pe termen lung. Rata șomajului de lungă durată în rândul tinerilor de 15-24 ani era de 13,3%, față de 3,2% pe ansamblul populației active. Un număr considerabil de tineri neocupați, atât din grupa de vârstă 15-24 ani cât și din grupa de vârstă 25-34 ani, au renunțat să mai caute un loc de muncă (fie cred că nu există locuri libere sau nu știu unde să caute, fie nu se simt pregătiți profesional sau cred că nu vor găsi din cauza vârstei, sau au fost descurajați de eșecul la căutările anterioare) (MTS, 2013). Conform unui studiu recent, durata medie de găsire a unui loc de muncă este între 1 și 4 luni în opinia a 5 din 10 tineri, pentru 13,4% dintre tineri această perioadă nu depășește o lună, în timp ce pentru 2 din 10 tineri acest proces se poate întinde pe o perioadă de peste 6 luni (iVox, 2015).

În octombrie 2013, peste 5 milioane și jumătate (5.657.000) de tineri (sub 25 de ani) erau șomeri în UE-28, rata șomajului fiind de 23,7%, asta arată datele Eurostat. Cele mai mici rate s-au înregistrat în Germania (7,8%), Austria (9,4%) și Olanda (11,6%), iar cele mai ridicate în Grecia (58,0%), Spania (57,4%) și Croația (52,4%). În România a fost de 23,3% (EUROSTAT, 2013). Conform definiției Eurostat doi factori explică cum este măsurat șomajul în rândul tinerilor în Uniunea Europeană și cum ratele de șomaj în rândul tinerilor sunt afectate de tranziția tinerilor de la școală la piața forței de muncă. Primul se referă la creșterea abruptă a participării pe piața muncii între vârsta de 15-24 de ani. Al doilea factor se referă la faptul că tinerii din această categorie de vârstă care sunt în educație pot fi angajați sau neangajați, deci este o suprapunere între piața muncii și educație.

Dacă analizăm rata șomajului în rândul populației cu vârste între 20 și 34 ani, constatăm că situația României este frapantă comparativ cu alte țări ale UE. Rata șomajului la grupa de vârstă 20-34 ani în România este mai mică decât media UE, indiferent de nivelul de educație, valoarea putând fi motivată de existența unui sector public impunător, dar și de aspecte ce țin de colectarea datelor și metodologia utilizată în anchete. O altă explicație (și cea mai substanțială) se referă la fenomenul migrației internaționale, fiindcă, la ora actuală, peste 3 milioane de români trăiesc sau lucrează în străinătate (în special în spațiul UE) (Costache et al., 2014).

Toate statele UE ar trebui să se asigure că tinerii beneficiază de o ofertă de muncă de calitate, de un program de formare continuă, de o ofertă de ucenicie sau de un stagiu, în termen de patru luni de la ieșirea din sistemul de învățământ sau de la pierderea locului de muncă. Conceptul de *garanție pentru tineret*, a fost folosit de Consiliul Nordic încă din 1981 și este definit ca „o situație socială în care tuturor tinerilor li se garantează oportunități reale de învățare, de formare și de încadrare în muncă, în conformitate cu aspirațiile, cu capacitățile și cu interesele lor personale și cu nevoile și cu obiectivele societății” (CE, 2012, SWD 409 final). Scopul garanției este acela ca niciun tânăr să nu fie lăsat la voia întâmplării, iar cei care nu au reușit să obțină o ofertă prin forțele proprii, să poată beneficia de o ofertă de muncă, de formare continuă, de ucenicie sau de stagiu (CE, 2012, SWD 409 final). Deși e nevoie de o monitorizare a acestor tineri și de intervenție generală, tinerii nu formează un grup omogen deoarece provin din medii sociale diferite și în plus e nevoie de o atenție specială acordată tinerilor expuși riscului de a intra sau de a rămâne în categoria NEET. Experiența Suediei demonstrează că plasarea tinerilor într-un timp scurt ar putea să nu ofere soluții pe termen lung și că trebuie luate

în considerare problemele de ordin structural precum cele legate de competențe și calificări (CE, 2012, SWD 409 final). Sunt tineri care nu preferă să se înregistreze ca și șomeri datorită stigmatizării, iar pentru încurajarea lor de a face acest pas o posibilă soluție ar fi sensibilizarea lor prin mediatizarea avantajelor în urma înregistrării la o agenție pentru ocuparea forței de muncă (CE, 2012, SWD 409 final). Printre beneficiile evitării șomajului în rândul tinerilor ar fi evitarea deteriorării competențelor, venituri mari, venituri fiscale mai mari și contribuții mai mari la asigurările sociale și mai puține probleme sociale și de sănătate (CE, 2012, SWD 409 final). Există estimări care arată că probabilitatea ca tinerii afectați de șomaj să cunoască penalizări la nivelul salariului, de exemplu, șase luni de șomaj la vârsta de 22 ani au drept urmare o remunerație mai mică cu 8,0% la vârsta de 23 ani, precum și o remunerație cu 2-3% mai mică la vârsta de 30-31 de ani (CE, 2012, SWD 409 final).

De la începutul anului și până la sfârșitul lunii august 2013 58.099 de absolvenți erau în evidențele AJOFM dintre care 1776 de tineri primeau indemnizație. Cei mai mulți s-au înscris în luna iulie, 39.038 din care 35.875 sunt proaspăt absolvenți care imediat după examenul maturității au ales acest drum, iar în august s-au înscris 14.861, din care 8.943 absolvenți de liceu. În ceea ce privește șomajul de lungă durată la finele lunii noiembrie 2013 se aflau înregistrați în evidențele ANOFM 17.403 tineri sub 25 de ani aflați în șomaj de peste 6 luni (ceea ce reprezintă 18,5% din totalul de 93.639 șomeri sub 25 de ani (ANOFM, 2013). În ultimii 5 ani în România rata șomajului a avut cel mai ridicat nivel în rândul tinerilor (15-24 ani) aceasta situându-se în intervalul 19,2% (în trimestrul II în 2009) și 25,4% (în trimestrul IV din 2011). În 2013 în primele 2 trimestre rata șomajului în rândul tinerilor sub 25 de ani a fost de 23,8% respectiv de 23,3%.

România și-a propus prin Planul Național de Dezvoltare, o țintă pentru 2015, a șomajului în rândul tinerilor între 15-24 ani de 19,5% care nu putea „recupera” diferența substanțială față de media Uniunii Europene (EU 27, 2004 – 18,6%; RO, 2004 – 21,0%) (Pop et al., 2010). Îndeplinirea obiectivelor cuprinse în PND referitoare la integrarea tinerilor pe piața muncii a fost întârziată de continua reformă a sistemului de învățământ românesc și de criza economică (Pop et al., 2010). În 2012, tinerii între 18-24 de ani au înregistrat o rată ridicată a sărăciei de 31,4%, rata sărăciei crescând semnificativ în timp, cu 7 puncte procentuale în perioada 2008-2012 de la 24,4% în 2008 la 31,4% în 2012 (MMFPS, 2014). În anul 2012 rata persoanelor active ocupate între 15-24 de ani era de 23,9% (69,1% persoane inactive), iar a șomerilor cu vârsta cuprinsă între 15-24 de ani era 7,0%. În grupa de vârstă 15-24 de ani o rată mai mare a persoanelor active ocupate era în rândul băieților (35,3% față de 26,2%), mai mare în rândul persoanelor din mediul rural (37,0% față de 25,3% în mediul urban) (INS, 2013). În timpul crizei economice, situația tinerilor de pe piața forței de muncă s-a deteriorat și a condus la o creștere a ratei șomajului cu 5,0% între 2008 și 2013, ajungând la 23,6% (MFE, 2014). În 2014 rata șomajului în rândul tinerilor (15-24 ani) la nivelul UE 28 era de 21,9% cu 1,6 puncte procentuale mai mică față de cea din 2013 și în scădere pentru prima dată în ultimii 6 ani de la începerea crizei financiare din 2008. La nivelul UE, 15 țări se confruntă cu rate ale șomajului care depășesc media UE printre care și România (24,0%), situația îngrijorătoare fiind în țări precum Spania și Grecia, unde peste 50% dintre tinerii cu vârsta cuprinsă între 15-24 de ani sunt fără un loc de muncă (53,2% respectiv 52,4%) (Eurostat, 2015). În ceea ce privește șomajul în rândul tinerilor (15-24 ani), dacă în anul 2000 acesta era de 18,3% și se afla sub media UE 27 (18,4%) în anul 2010 nivelul șomajului în rândul tinerilor din România (22,1%) depășea media europeană (20,9%). După anul 2008, se observă o creștere accentuată a ratei șomajului în rândul tinerilor

de la 18,6% (2008) la 23,7% (2011), o creștere comparabilă cu cea înregistrată la nivel UE 27 (de 5,1 pp.). În anul 2012, rata șomajului în rândul tinerilor avea valoarea de 22,7%, în scădere cu 1 punct procentual față de anul anterior și foarte apropiată de media europeană 22,8%, dar mult sub nivelul înregistrat în state membre precum Grecia (55,3%), Spania (53,2%), Portugalia (37,7%) și Italia (35,3%) (MMFPS, *Strategia Națională pentru ocuparea forței de muncă 2014–2020*).

2.6. LEGISLAȚIA PRIVIND MUNCA ÎN CAZUL TINERILOR

Conform legislației naționale tineri sunt cetățenii activi cu vârsta cuprinsă între 14–35 de ani (Legea Tinerilor 350/21/7/2006, Art. 2, Alin. 2 lit. a). Deși pentru tinerii sub 18 ani, dar peste vârsta de absolvire a școlii, angajați temporar, la sfârșit de săptămână sau pe durata vacanței școlare sau care urmează cursuri de formare profesională și ucenicie la locul de muncă, dar și pentru tinerii care efectuează o muncă ocazională pe durata școlarizării există o Directivă a Consiliului 94/33/EC (Jurnalul Oficial al Comunității Europene, 1994), care stabilește cerințele minime privind expunerea la pericole și programul de lucru, în cadrul statelor membre UE care permit copiilor aflați sub vârsta minimă națională de absolvire a școlii să muncească, pentru mulți dintre ei e necesară cunoașterea legislației naționale.

În România, încadrarea în muncă a persoanelor sub vârsta de 15 ani este interzisă (Art. 13 alin. 3). Orice persoană dobândește capacitate de muncă la împlinirea vârstei de 16 ani (Art. 13 alin. 1), dar poate încheia un contract de muncă în calitate de salariat și la împlinirea vârstei de 15 ani, cu acordul părinților sau al reprezentanților legali, pentru activități potrivite cu dezvoltarea fizică, aptitudinile și cunoștințele sale, dacă astfel nu îi sunt periclitate sănătatea, dezvoltarea și pregătirea profesională (Art. 13 alin. 2), iar încadrarea în muncă în locuri de muncă grele, vătămătoare sau periculoase¹⁴ se poate face după împlinirea vârstei de 18 ani; aceste locuri de muncă se stabilesc prin hotărâre a Guvernului (Art. 13 alin. 5) (Conf. Codului Muncii din 18/5/2011). Există, însă și alte articole care vizează tinerii sub 18 ani: art. 112 (cu privire la durata timpului de muncă), art. 114 (despre timpul de lucru suplimentar), art. 134 (referitor la pauza de masă) și art. 147 (despre concediul de odihnă suplimentar) din *Codul Muncii* actualizat în anul 2015. Nu lipsesc cercetările care au dovedit faptul că există adolescenți care muncesc de la vârste fragede, astfel că într-un studiu pe 1720 de elevi de clasa a VII-a, cu vârste de 13–14 ani 47 de copii au declarat că muncesc să aducă bani în casă. Autorii studiului au venit și cu o explicație a acestor rezultate argumentând că „*astfel de cazuri provin din familii dezavantajate social sau cu o situație specială, pentru că majoritatea acestor răspunsuri sunt ale unor elevi din familii din mediul rural, familii cu mai mulți copii, familii în care nu este angajat niciunul dintre părinți, familii în care părinții au un nivel primar de studii, sau din familii cu probleme de sănătate, sau cu o dotare slabă cu bunuri și facilități culturale*” (Negreanu și Ionescu, 2006).

¹⁴ Sunt acele locuri de muncă ce implică existența unor factori nocivi – fizici, chimici, biologici ce au un efect asupra organismului (Art. 2, alin. a.), locuri de muncă ce implică o solicitare nervoasă deosebită, atenție foarte încordată și multilaterală sau concentrare intensă și un ritm de lucru intens (Art. 2 alin. e) și locuri de muncă ce implică o solicitare nervoasă, determinată de un risc de accidentare sau de îmbolnăvire (Art. 2 alin. f) conform Legii 31/1991 privind stabilirea duratei timpului de muncă sub 8 ore pe zi pentru salariații care lucrează în condiții deosebite, grele sau periculoase.

Rezultatele obținute în urma chestionării oamenilor care au reușit să-și facă o carieră demonstrează că factorii externi precum oportunitățile, relațiile, nivelul socio-economic al părinților au contribuit cel mai puțin la dezvoltarea carierei lor, esențiale fiind cele care țin de propriile calități și aptitudini. Calificarea și competența au rămas elemente determinante pentru reușita ocupării unui loc de muncă, dar au apărut și elemente noi: inițiativa, creativitatea, flexibilitatea, autonomia, dinamismul, responsabilitatea etc. (Brigitte, 2005). Stagiile de practică și voluntariatul, inclusiv antreprenoriatul, sunt oportunități pe care tinerii le iau în calcul pentru a-și dezvolta abilitățile de viață și a-și îmbunătății perspectivele de angajare. Atitudinea lor este aceea de a fi activi, mai degrabă decât „a sta locului”. Conștientizează că perseverența, experiența și entuziasmul par a fi calitățile de pe urma cărora vor avea beneficii în viitor (UNYWR, 2011).

2.7. VOLUNTARIATUL, STAGIILE DE PRACTICĂ ȘI ANTREPRENORIATUL

Voluntariatul și stagiile de practică, inclusiv antreprenoriatul, sunt oportunități pe care tinerii le iau în calcul pentru a-și dezvolta abilitățile de viață și a-și îmbunătății perspectivele de angajare. Conform unui studiu recent, doar 26,2% dintre tineri au participat la un internship pe o perioadă determinată în cadrul unei companii, iar 7 din 10 tineri declară că pe viitor ar fi interesați de deschiderea propriei afaceri, 22,6% se declară nesiguri de abilitățile antreprenoriale, fiind nehotărâți, iar 7,0% nu doresc sau nu au în plan deschiderea propriei afaceri (iVox, 2015).

Fie că e privit ca muncă neplătită, ca și comportament activist sau ca mod de petrecere a timpului liber, voluntariatul a făcut și face parte din toate societățile umane. Din 2014, în România *voluntariatul* este reglementat prin Legea nr. 78/2014 și este definit ca activitate de interes public (Art.3, alin. b), desfășurată din proprie voință ce le poate fi de folos tinerilor ca mod util de petrecere a timpului liber, dar pentru a fi certificat (Art. 9 alin. 3) ca și experiență în muncă (profesională și/sau de specialitate) e nevoie ca activitatea realizată să fie în domeniul studiilor absolvente (Art. 9, alin. 4 din Legea Voluntariatului). Prin implicarea într-o activitate de voluntariat, tinerii își pot dezvolta abilități personale, pot simți un sentiment de responsabilitate civică și altruism, au oportunitatea de a învăța lucruri noi, de a dezvolta legături sociale și a fi mai bine orientați în alegerea motivațiilor privind cariera profesională (Smith et al., 2010).

În întreaga UE se acordă importanță tot mai mare stagiilor și experienței practice la locul de muncă fiind instrumente care-i ajută pe tinerii șomeri sau absolvenți în tranziția către un loc de muncă. În prezent în România există o penurie de stagii pe de o parte ca urmare a puținelor parteneriate între întreprinderi și instituțiile de învățământ, iar pe de altă parte datorită faptului că angajatorii sunt sceptici în privința asigurării competențelor profesionale de către instituțiile de învățământ acordate studenților, o măsură fiind aceea a consolidării parteneriatelor și a includerii stagiilor în programele de studiu. Dacă stagiile din programele de învățământ (superior) beneficiază de o mai bună reglementare, cele oferite ocazional de angajatori tinerilor după absolvire, tind să fie mai puțin reglementate. În sudul și estul Europei stagiile sunt sprijinite prin Fondul Social European, fiind stimulate prin subvențiile acordate angajatorilor, prin contribuții la plata asigurărilor sociale sau prin acordarea de compensări și indemnizații direct către stagiați (SWD, 2012 – 99 final). Deși stagiile ar putea determina creșterea accesului tinerilor pe piața muncii prin tranziția de la cunoștințele teoretice dobândite pe parcursul educației, la aptitudinile și competențele

necesare la locul de muncă, țări precum Austria și Franța au raportat utilizarea abuzivă a stagiilor ca fiind o sursă ieftină sau gratuită de muncă de către angajatori, stagiarii fiind solicitați să preia sarcini care nu contribuie la evoluția dezvoltării lor profesionale (CE, 2012). Poate cele mai preferate stagii pentru tineri sunt cele în străinătate. Conform euro-barometrului *Tineretul în mișcare* (CE, 2011) printre avantajele enumerate de tineri în urma efectuării unui stagiului în străinătate, pe lângă îmbunătățirea competențelor lingvistice și a celor profesionale și de formare specifice, aceștia menționează și competențele sociale cum ar fi munca în echipă, încrederea în sine și adaptabilitatea, care sunt considerate esențiale pentru reușita tranziției între educație și un loc de muncă (SWD, 2012 - 99). În prezent există o cartă europeană a stagiilor (CE, 2015b). Și totuși mobilitățile în străinătate nu sunt așa de obișnuite printre studenți, doar 11,7% dintre absolvenții promoțiilor 2005 și 2009 au beneficiat de mobilități în străinătate (12,5% din studenții promoției 2005 și 11,5% din studenții promoției 2009), procentele fiind similare și pentru promoțiile 2006 și 2010 (12,4% din studenții cohorțelor 2006 și 12,1% dintre studenții cohorțelor 2010). Aproximativ 1 din 9 absolvenți, fie că vorbim de promoțiile 2005 sau 2006, fie că vorbim de promoțiile 2009 și 2010 au participat la mobilități în străinătate (UEFISCDI, 2006-2010).

În continuare vom defini noțiunea de stagiul așa cum este el reglementat în documentele oficiale. În prezent există o confuzie între termenii *stagiul*, *practică profesională* și *ucenicie*. *Stagiul* este o practică profesională care include o componentă didactică (ca parte a programei de studiu sau nu) și care este limitată în timp. Scopul acestor stagii este de a ajuta tranziția stagiului între educație și un loc de muncă prin asigurarea experienței practice, a cunoștințelor și competențelor care completează educația sa teoretică. Stagiile fac parte din programele de învățământ superior, iar *ucenicia* deși are obiective similare cu cele descrise mai sus, este o formare sistematică, pe termen lung, pentru o ocupație tehnică cu perioade alternative la locul de muncă și într-o instituție de învățământ sau un centru de formare (CE, 2012, SWD - 99 final). Stagiile de practică sunt tot mai des urmate de către studenți, însă nu au devenit o obișnuință în România. Mai mult de jumătate (56,6%) dintre absolvenții anului 2005 au fost implicați obligatoriu în stagii de practică pe parcursul studiilor comparativ cu doar 48,3% dintre absolvenții anului 2009, dar procentul a scăzut la un sfert în cazul absolvenților anului 2006 (25,3%) și 25,6% dintre absolvenții anului 2010 declară că pe parcursul studiilor au fost implicați obligatoriu în stagii de practică (UEFISCDI, 2006-2010).

Pentru tineri mai există și varianta stagiului de internship. Prin *stagiul de internship* (USR, 2015), s-a eliminat problema legată de „experiență” atunci când vine vorba de tineri, acestora cerându-li-se la angajare „experiență” pe care angajatorii pun mare preț. Persoanele între 16 și 35 de ani ar urma ca în cadrul unei organizații gazdă, prin *stagiul de internship*, să aprofundeze cunoștințele teoretice și să-și îmbunătățească aptitudinile practice. Stagiul de internship ar trebui remunerat cu salariul minim pe economie, perioada ar trebui considerată atât vechime în muncă cât și vechime în specialitate. *Legea Internship-ului*, ce urmează a fi adoptată în România are ca implicații sociale și economice incluziunea tinerilor pe piața muncii în domeniul în care dobândesc cunoștințe teoretice, scăderea șomajului prin sporirea ratei angajabilității în rândul tinerilor, pregătirea tinerilor în conformitate cu cererile și rigorile pieței muncii, sporirea gradului de competitivitate pe piața muncii. Prin efectuarea unui stagiului are loc facilitarea și stimularea accesului studenților și absolvenților pe piața muncii, astfel că un tânăr își poate dezvolta aptitudinile profesionale, are ocazia de a presta o muncă și de a se familiariza cu cerințele pieței, are posibilitatea de a cunoaște specificul unei

organizații pentru a ști în viitor în ce direcție să-și creeze o carieră, poate dobândi experiență și vechime în muncă. În baza unui contract de internship ce poate dura maxim 12 luni, internul poate fi remunerat (dar nu obligatoriu) cu cel puțin valoarea salariului de bază minim brut pe țară, programul fiind de maxim 8 h/zi, 40 h/săptămână, iar la sfârșitul perioadei va primi un certificat care atestă perioada, activitățile și va fi evaluat printr-o notă (MMFPSPV, *Garanția pentru tineret*). Cercetările care au investigat părerea tinerilor privind soluțiile de reducere a ratei șomajului au constatat că aceștia au identificat crearea de IMM-uri ca un mijloc eficace pentru a depăși ratele ridicate ale șomajului și condițiile precare de muncă, dar au menționat că adesea sunt dificil de accesat informațiile cu privire la inițiativele antreprenoriale sau oportunitățile de finanțare a unor idei de afaceri (UNYWR, 2012).

2.8. SEMNIFICAȚIA MUNCII PENTRU ADULȚI ȘI TINERI

Am extras din literatura de specialitate câteva dintre semnificațiile muncii pentru adulți și tineri pe care le prezentăm mai jos, astfel că munca reprezintă:

- principalul mijloc al auto-exprimării (Schoon și Silbereisen, 2009);
- sursă de satisfacție a vieții (Schoon și Silbereisen, 2009);
- reprezintă un pas mare spre independență, autonomie și maturitate (Adams și Berzonsky, 2006).
- îndeplinește o „necesitate psihologică”;
- sursă prin care oamenii își pot găsi sensul în viața lor;
- a fi flexibil, a-ți construi un CV variat, a-ți asuma riscuri și a-ți construi o calificare, necesare pentru a fi capabil de a schimba locul de muncă și de a avea competențe de transfer (Henderson et al., 2007);
- o modalitate de a învăța despre modul în care să te integrezi în lumea adulților (Henderson et al., 2007);
- un mijloc de încredere personală și autoritate (Henderson et al., 2007);
- de a reduce dependența de părinți (Henderson et al., 2007);
- înțelegerea ierarhiilor sociale (Henderson et al., 2007);
- a scăpa de necazuri (Henderson et al., 2007);
- un punct de reper important spre maturitate (Henderson et al., 2007);
- un mijloc de a lega noi prietenii (Henderson et al., 2007);
- o formă de petrecere a timpului liber (Henderson et al., 2007);
- procesul de a deveni mai încrezător, câștigând un venit independent, a învăța cum să vorbești cu oamenii (Henderson et al., 2007);
- îi ajută pe adolescenți să devină mai responsabili atunci când muncind aduc o contribuție la bunăstarea familiei lor (Steinberg, 2008);

- a învăța lucruri precum punctualitatea sau moduri cum să lucrezi efectiv cu străinii (Steinberg, 2008);
- a învăța valoarea banilor: oferă oportunități de a învăța cum să împarți, salvezi și cheltui banii în mod responsabil (Steinberg, 2008).

În societățile vestice, înțelesul muncii se face în funcție de diviziunea socială precum gen, clasă socială sau etnie. Fetele au tendința de a lucra mai multă muncă internă decât băieții. Tinerii din clasa muncitoare contribuie cu câștigul lor salarial din muncă la bugetul familiei în timp ce tinerii din clasa de mijloc cheltuie banii pe activități de petrecere a timpului liber. În alte comunități tinerii se așteaptă să lucreze multe ore la afacerea familiei încă din copilărie. Locul de muncă se încadrează în cursul vieții contemporane: copiii se joacă, apoi „muncesc” la școală și apoi când ajung mai mari își iau locuri de muncă cu jumătate sau normă întreagă. Statutul de adult este asociat cu un fel de independență financiară posibilă prin munca plătită. Dar acest punct de vedere este eurocentric și unul care nu se aplică la o mare parte a lumii istorice sau contemporaneității (Kehily, 2007).

Deși, experiențele de muncă timpurii ale tânărului apar de multe ori în cadrul familiei, când a face treburile în casă și a primii o reacție din partea părinților pot fi primele experiențe de muncă ale tinerilor, a avea o „slujbă adevărată” și a primii bani pentru munca prestată reprezintă un pas mare spre independență, autonomie și maturitate (Adams și Berzonsky, 2006).

Tinerii explorează informal lumea muncii prin activități vocaționale, cum ar fi hobby-urile și activitățile recreative și dobândesc cunoștințe despre profesii prin temele pe care le studiază la școală, iar activitățile de petrecere a timpului liber sunt alese pe baza aceluiași factori de personalitate și a intereselor care determină o eventuală selecție a unei ocupații (Adams și Berzonsky, 2006).

Preocuparea pentru alegerea unei opțiuni profesionale lucide și conștiente începe pe la 11–12 ani și se dezvoltă treptat, pe la 16–18 ani când apare conștiința și capacitatea de autocunoaștere, când tânărul își poate construi un ideal de viață, îmbinând și sintetizând calitățile mai multor modele. Modelul sau idealul a cine și ceea ce vrea să fie poate fi, pentru un tânăr, dominat de aspectul profesional. Un tânăr poate avea ca ideal exercitarea unei anumite profesii (inginer, medic, mecanic, chimist, economist, cercetător într-un anumit domeniu etc.) pentru motive precum: renumele pe care l-a dobândit un savant prin exercitarea profesiei respective, actualitatea profesiei, semnificația ei socială, viitorul ei, convingerea că este calea cea mai bună de realizare și afirmare a personalității, de valorificare a unor capacități, de satisfacere a unor interese superioare (Dumitrescu și Andrei, 1983). Și totuși un *loc de muncă ideal* pare că nu există, în opinia tinerilor. „Locul de muncă ideal? Poate într-o lume ideală”, unii tineri considerând că nici la nivel imaginar nu poate fi construit un loc de muncă ideal (Pop et al., 2010).

Deși majoritatea tinerilor consideră cariera ca fiind cel mai important lucru în viață, puțini sunt cei care au un plan al carierei lor și știu care le va fi următorul pas în dezvoltarea ei. Caracteristică este amânarea deciziilor referitoare la carieră și existența unui mare procent de incertitudine pentru acțiunile viitoare (Brigitte, 2005). Sondajele efectuate în rândul elevilor de liceu arată că aceștia pot enumera un număr relativ mic de profesii, funcții sau meserii și au puține informații despre conținutul muncii presupus de exercitarea acestor activități. În astfel de situații și aria opțiunilor lor profesionale (realiste și justificate) este restrânsă, fapt care are implicații nefaste asupra carierei profesionale ulterioare, care va fi marcată de alegeri greșite, eșecuri, insatisfacții, frecvente schimbări ale slujbelor etc. (Brigitte, 2005).

Munca poate fi un reper important spre statutul de adult deoarece contribuie la sentimentul de competență și de maturitate. Statutul de adult este asociat cu un fel de independență financiară posibil prin munca plătită.

Prin experimentarea unei munci plătite, tinerii iau în considerare în mod serios, de multe ori pentru prima dată, cine ar dori să fie (sau să nu fie), sau cine ar putea fi pe piața muncii (Adams și Berzonsky, 2006), iar deciziile de carieră ulterioare sunt influențate de expunerea la activități de muncă pe care tinerii le-au avut anterior (Schoon și Silbereisen, 2009).

Valorile și comportamentele profesionale ale părinților sunt transmise în multe moduri urmașilor lor în timpul copilăriei și adolescenței, aceasta este „ipoteza de legătură ocupațională” (*occupational linkage hypothesis*), care a fost formulată pentru a examina modul în care copiii și adolescenții acordă valoare muncii. De exemplu, părinții încurajează și au influență asupra suportului aspirațiilor profesionale ale adolescenților și a realizărilor lor, în direcții care să reflecte valorile de lucru ale părinților. Cercetările recente au sugerat că procesul de transmitere a valorilor de la părinți la copii implică relații complexe, care pot fi diferite de la mamă-fiică și diada tată-fiu (Adams și Berzonsky, 2006). Fetele și băieții dețin valori diferite asupra muncii. Băieții preferă valorile extrinseci și instrumentale cum ar fi siguranța locului de muncă, asumarea de riscuri și recompense financiare ridicate, în timp ce fetele au tendința de a prefera valori expresive și sociale, cum ar fi prietenia și altruismul (Adams și Berzonsky, 2006). Valorificarea pe care tinerii o dau diferitelor aspecte ale muncii arată că aceștia acordă o valoare mai mică aspectelor periferice ale muncii (statut, putere, prestigiu) și pun mai multă valoare pe aspecte centrale ale muncii cum ar fi creativitatea, realizarea și auto-dezvoltarea (Adams și Berzonsky, 2006).

Munca îndeplinește o „necesitate psihologică”, iar persoanele care nu percep că munca lor are sens și un scop pentru viața lor nu vor fi la capacitatea deplină de a muncii. Munca poate fi o sursă prin care oamenii își pot găsi sensul în viață. Munca prin obiective și prin finalizarea lor le însușă oamenilor un sentiment de satisfacție și valoare. Fără muncă oamenii pot simți că au o existență fără rost. În ceea ce privește sensul vieții și a muncii adulții emergenți au așteptări mai mari de la muncă decât au avut-o părinții lor și tind să-și schimbe locurile de muncă pentru a găsi acel loc de muncă care îi împlinește pentru că în societățile industrializate tinerii sunt încurajați de a-și alege locul de muncă dintr-o varietate de posibilități ocupaționale, acest lucru îi face pe tineri să își dorească acel loc de muncă care este conform evaluării lor în ceea ce privește talentele și interesele lor (Mayseless și Keren, 2014). Pe de altă parte tinerii consideră că este mai greu pentru a obține un loc de muncă, chiar și în munci necalificate, decât a fost pentru părinții și bunicii lor, ceea ce determină șomaj extins și inactivitate. Experiența în muncă rar are un efect de transformare, cei cu un capital social potrivit (rețele familiale/scolare, profesori) au reușit să obțină cele mai bune locuri de muncă în termeni de acumulare a cunoștințelor pe piața forței de muncă, dezvoltând noi rețele și îmbogățindu-și CV-ul. În schimb cei cu mai puține resurse și cu mai puține rețele tind să ajungă în acele locuri de muncă part-time care sunt disponibile pentru ei la nivel local (Henderson et al., 2007).

Tinerii atașează o serie de semnificații diferite pentru munca plătită: unii vorbesc în termeni de a fi flexibili, de a-și construi un CV variat, de a-și asuma riscuri și a-și construi o calificare, necesitatea de a fi capabili de a schimba locul de muncă și de a avea competențe de transfer. Experiența muncii ar putea fi o modalitate de a învăța despre modul în care să se integreze în lumea adulților, un mijloc de încredere personală și autoritate,

de a reduce dependența de părinți, înțelegerea ierarhiilor sociale, a scăpa de necazuri, un punct de reper important spre maturitate sau un mijloc de a lega noi prietenii (Henderson et al., 2007). Munca ar putea fi văzută de asemenea ca o formă de petrecere a timpului liber. Procesul de a deveni mai încrezători, câștigând un venit independent, a învăța cum să vorbească cu oamenii sunt atribute menționate de tineri și pe care le-au folosit extinzându-le în viața lor socială. Aceste elemente ar putea fi văzute ca o contribuție la sentimentul de competență și de maturitate, astfel formându-și identitatea de adulți (Henderson et al., 2007).

Luca (2009) identifică trei tipuri de indivizi sau trei profiluri psihologice ale celor care trăiesc în România sub raportul atitudinii, respectiv expectanțelor pe care le au față de o slujbă, astfel cele trei atitudini față de o slujbă sunt atitudini de devotament sau atașament față de slujbă, atitudini de detașare față de slujbă și atitudini de nehotărâre, iar persoanele sunt:

1. *Persoane devotate muncii* pentru care este importantă o slujbă interesantă și potrivită cu propriile capacități, în care simți că poți realiza ceva, care presupune responsabilități și posibilitatea de a avea inițiativă, utilă societății și respectată de oameni, să presupună să întâlnești oameni și să ai șanse de promovare, cu un program convenabil și siguranță.
2. *Persoane detașate de muncă:* pentru care munca nu are o valoare deosebită, prioritar fiind interesele personale și care așteaptă de la o muncă doar să fie bine plătită, să nu presupună prea multă solicitare și să aibă acces la mai multe zile de concediu.
3. *Persoane nehotărâte* care nu și-au format încă o concepție despre muncă, respectiv despre slujba pe care și-o doresc.

Tinerii se raportează la locul de muncă ideal, menționând cantitatea de muncă depusă, remunerația și motivația intrinsecă. Astfel Pop et al. (2010) identifică *patru tipologii ale locului de muncă ideal*:

1. tipul „locului de muncă, cu plăcere” a face ceva ce îți place indiferent de volumul de muncă depus sau de remunerația primită;
2. „loc de muncă fără muncă” unde tinerii mizează pe lipsa de responsabilitate, volum redus de muncă și bani mulți;
3. „loc de muncă pe bani mulți” tipic pentru tinerii pentru care cel mai important factor atunci când iau în considerare un loc de muncă sunt banii (Pop et al., 2010).

2.9. EFECTELE EXPERIENȚEI MUNCII ASUPRA TINERILOR

Experiența unei munci, îi ajută pe adolescenți să-și dezvolte un sens al responsabilității? În cazul în care munca interferează cu alte activități precum școala, ce efecte are asupra rezultatelor școlare? Determină munca dezvoltarea unor comportamente negative precum consumul de droguri sau alcool? Răspunsul la aceste întrebări depinde de mulți factori, incluzând natura muncii sau numărul de ore lucrate pe săptămână. În doze mici (mai puțin de 20 de ore pe săptămână) munca pare să nu aibă niciun efect, nici pozitiv, nici negativ, asupra dezvoltării psihologice a adolescenților (Steinberg, 2008).

Deși, declarativ, adolescenții descriu locurile lor de muncă în termeni favorabili, spunând că au învățat lucruri noi, le place de oamenii cu care lucrează, au oportunitatea să-și exerseze responsabilitatea și sunt mulțumiți de salariu sunt și tineri care mărturisesc că au puține relații apropiate cu adulții de la locurile lor de muncă, că nu le place să-i vadă pe supervisorii lor adulți sau alți colegi de lucru în afara programului, sunt reticenți în a le mărturisii problemele personale și că se simt mai puțin apropiați de adulții de la locul de muncă decât oricare alte persoane din viața lor.

Deși sunt studii care arată că adolescenții care au locuri de muncă bune, locuri de muncă în care pot învăța abilități cu adevărat utile, le aduce un beneficiu, studii longitudinale (Steinberg, 2008) arată că locurile de muncă unde tinerii să aibă oportunitatea de a învăța mereu ceva nou și de a-și dezvolta abilitățile sunt în general puține. Puține locuri de muncă permit tinerilor de a avea și a lua decizii independente, primind în general instrucțiuni de la supervisorii lor și rar le sunt solicitate abilitățile pe care le-au învățat în timpul școlii. Locurile de muncă ale tinerilor sunt repetitive, monotone și nestimulative intelectual. Unele provoacă un grad ridicat de stres, expunându-i la potențiale prejudicii sau accidente (Steinberg, 2008). Stresul este prezent la un număr tot mai mare de tineri din cauza solicitării intense în activitățile depuse în mai multe locuri de muncă sau ca urmare a nerezolvării unora dintre problemele elementare ale existenței cotidiene (Schiffrin, 2002). Singurul lucru bun care se poate spune despre stresul de la locul de muncă în adolescență este că îi poate ajuta pe tineri de a face față stresului de la locul de muncă din perioada adultă tânără (Steinberg, 2008). 52,0% dintre tinerii cu vârsta cuprinsă între 18-34 de ani, afirmă că sunt des întâlnite cazurile de stres la locul de muncă, pentru 67,0% numărul de ore și cantitatea de muncă este o cauză a stresului, pentru 46,0% reorganizarea sau nesiguranța slujbei este o cauză a stresului, iar pentru 31,0% lipsa de claritate cu privire la rolurile și responsabilitățile de la locul de muncă (AESSM, 2013). Șomajul la tineri are efecte negative de lungă durată asupra veniturilor, dar și asupra riscului pierderii locului de muncă în viitor, iar experiența în muncă, în cazul tinerilor, mărește probabilitatea găsirii unui loc de muncă și în viitor (CE, 2012, SWD 409 final). A avea un loc de muncă chiar și pentru o perioadă scurtă este important, iar tinerii care au un loc de muncă își pot găsi mai ușor o slujbă în viitor deoarece pot valorifica rețelele de contacte și alte aptitudini, dar și pentru că angajatorii ar manifesta o dispoziție mai mare de a angaja persoane care au deținut slujbe anterior, indiferent de durată (CE, 2012, SWD 409 final). Impactul șomajului sau a inactivității tinerilor are consecințe negative asupra tinerilor care nu dețin mijloacele necesare pentru a locui singuri, existând probabilitatea ca aceștia să continue să locuiască cu familiile lor, amânând întemeierea unei familii proprii (CE, 2012, SWD 409 final).

Efectele muncii asupra relației tinerilor cu părinții. Locul de muncă din perioada adolescenței poate diminua capacitatea părinților de a monitoriza a-și controla copiii, sau poate duce la o apropiere a părinților de copiii lor; activitatea desfășurată de adolescenți în timpul Marii Depresiuni, a fost un factor important care a contribuit la coeziunea și chiar supraviețuirea multor familii (Adams și Berzonsky, 2006).

Dezvoltarea responsabilității. Suntem tentați să credem că munca îi ajută pe adolescenți să-și formeze caracterul, îi învață despre lumea reală și îi ajută să se pregătească pentru viața de adult, dar sunt studii care arată că munca nu îi determină pe adolescenți să devină mai responsabili. Deși munca îi ajută pe adolescenți să devină mai responsabili atunci când muncind aduc o contribuție la bunăstarea familiei lor, această condiție nu este o caracteristică contemporană a adolescenților din clasa de mijloc, care lucrează

mai mult pentru a avea bani de cheltuit (Steinberg, 2008). În general oamenii spun că locurile lor de muncă când erau tineri i-au învățat lucruri precum punctualitatea sau moduri cum să lucreze efectiv cu străinii (Steinberg, 2008), dar a avea un loc de muncă oferă și oportunități de a învăța cum să împarți, salvezi și cheltui banii în mod responsabil (Steinberg, 2008). Majoritatea tinerilor care muncesc cheltuiesc banii pe propriile nevoi și activități. Sunt adolescenți care lucrează și strâng banii pentru propria lor educație sau își ajută familia la cheltuielile casei, dar studiile arată că tinerii contemporani care lucrează cheltuiesc banii câștigați prin munca lor pe haine de firmă, echipamente IT, filme sau a mânca în oraș (Steinberg, 2008). Impactul experienței muncii asupra dezvoltării responsabilității la adolescenți depinde de natura muncii. În locurile de muncă în care adolescenților li se dau responsabilități, iau decizii importante și au parte de sarcini provocatoare, îi poate determina să se simtă mai maturi, competenți și încrezători. În locurile de muncă repetitive, stresante și neprovocatoare se pot simți lezați de experiență (Steinberg, 2008).

Impactul asupra școlii. Impactul asupra școlii nu se referă dacă tinerii muncesc, ci cât de mult muncesc. Nu există studii care să arate că angajarea adolescenților pe timpul verii ar avea un impact asupra performanțelor școlare, dar sunt studii care arată că munca în timpul anului școlar în cazul adolescenților le afectează performanța (Steinberg, 2008). Tinerii care muncesc mai mult de 20 de ore pe săptămână sunt absenți mai mult de la școală, nu participă la activitățile extrașcolare, raportează că le place școala în mai mică măsură față de cei care nu lucrează, își petrec mai puțin timp făcându-și temele sau iau note mai mici (Steinberg, 2008). Acest lucru se întâmplă pentru că tinerii care sunt mai puțin interesați de școală aleg să muncească mai multe ore și muncind mai multe ore le determină un comportament dezangajat față de școală. Pentru cei care muncesc în adolescența timpurie îi poate determina să aibă senzația ca școala să li se pară mai puțin importantă, în timp ce pentru cei care muncesc în adolescența târzie, când tranziția la rolurile de muncitor adult este mai lentă, îi poate face pe tineri să li se pară școala mai importantă. Pentru liceenii privați material care muncesc în timpul școlii i-ar putea determina să părăsească școala sau să se angajeze în comportamente de risc (Steinberg, 2008). Tinerii care au un loc de muncă bun au avut planuri mai puțin ambițioase de continuare a studiilor în timpul liceului, și au finalizat mai puțini ani de școală, datorită faptului că elevii cu aspirații scăzute pentru viitor aleg să lucreze mai multe ore decât colegii lor (Steinberg, 2008). Locul de muncă pare a avea efecte asupra duratei de parcurgere a unui ciclu de învățământ superior. Deși marea majoritate a absolvenților termină studiile fără a apela la prelungiri, restanțele la examene (3,8%) și faptul că au un loc de muncă (2,1%) sunt dintre cele mai frecvente motive pentru care studenții aleg să-și întrerupă/prelungască studiile (UEFISCDI 2005–2009).

Promovarea problemelor de comportament. Sunt studii care de asemenea au arătat rate mai mari ale consumului de droguri, alcool și tutun în rândul tinerilor care muncesc față de cei care nu muncesc, mai ales la studenții care muncesc mai multe ore. Adolescenții care muncesc multe ore, întrerup relațiile cu părinții, ceea ce este asociat cu probleme de comportament (Steinberg, 2008).

Problemele sociale ale tinereții sunt rezultatul fie al continuării unor comportamente deviante din adolescență, fie al dificultăților întâmpinate în realizarea idealurilor și aspirațiilor. La această vârstă se manifestă puternic șomajul, lipsa de locuință, venituri insuficiente, locuri de muncă inadecvate nivelului de pregătire, bariere birocratice în ascensiunea socială și profesională, întemeierea familiei.

CAPITOLUL 3

SISTEME CONCEPTUALE ALE TRANZIȚIEI SPRE MATURITATE

În acest capitol arătăm că procesul de tranziție de la adolescență la tinerețe, de la preocupările specifice copilăriei la cele ale adultului este explicat în mod diferit de variatele teorii apărute de-a lungul timpului, de la cele tradiționale, generale precum *teoriile sociologice structuraliste și funcționaliste*, *teoria interacționist-ecologică-developmentală* și până la teoriile mai recente precum *teoria cursului vieții* sau cea a *alegerilor raționale*. Toate aceste teorii vorbesc despre rolul socializator al familiei, al școlii și în general influența mediului asupra dezvoltării unei persoane, dar teoriile aduc în discuție și importanța rolului personal al oamenilor în a-și direcționa viața așa cum consideră prin alegerile pe care le fac și prin prisma propriilor capacități de a face față situațiilor vieții.

3.1. TEORII SOCIOLOGICE

3.1.1. Funcționalismul

Primele teorii despre societate elaborate de Herbert Spencer, Émile Durkheim, Talcott Parsons și Robert Merton, au fost preocupate să identifice funcțiile sociale pe care le îndeplinesc diferitele instituții ale societății. Două versiuni ale funcționalismului s-au dezvoltat între 1910 și 1930: funcționalismul biocultural (sau psihologic) și structural-funcționalismul. *Funcționalismul* este atât o perspectivă teoretică în gândirea sociologică și antropologică ce s-a răspândit de la mijlocul secolului al XIX-lea și până în anii 1980, dar și un mod de gândire care a influențat ideologii și decizii politice.

3.1.2. Perspectiva structuralist-funcționalistă

Această perspectivă este adesea numită „structuralist funcționalistă” deoarece se concentrează pe de o parte pe nevoile sistemului social care trebuie îndeplinite pentru ca sistemul să supraviețuiască, iar pe de altă parte se concentrează pe structurile ce îndeplinesc aceste nevoi. Sistemele sociale îndeplinesc anumite funcții necesare pentru supraviețuirea lor. Merton a folosit termenul de analize funcționale, iar Parson a abandonat termenul de structural-funcționalismul. Funcționalismul analizează fenomenele sociale și culturale prin funcțiile pe care le îndeplinesc într-un sistem socio-cultural. În funcționalism societatea este concepută ca un sistem de piese interdependente în care nicio parte nu poate fi înțeleasă separat de întreg. Orice schimbare într-o parte a sistemului provoacă schimbări altor părți ale sistemului. Dezvoltarea funcționalismului s-a bazat pe modelul sistemului organic din științele biologice. Principiul cel mai important al funcționalismului este că întotdeauna va exista o tendință de reorganizare care va restabili echilibrul unui sistem social. În analiza modului în care sistemele sociale mențin și restabilesc echilibrul, funcționaliștii utilizează conceptul de „*valori comune*”

sau standarde generale, dezirabile, acceptate social. Dacă funcționaliștii subliniază unitatea societății prin ceea ce membrii săi împărtășesc, promotorii teoriei conflictului subliniază diviziunea din societate și luptele care apar din preocupările oamenilor pentru diferitele interese materiale. Cei mai importanți precursori ai funcționalismului sunt sociologii Comte A., Spencer H., Pareto V., Durkheim É. și antropologii Radcliffe-Brown A. R. și Malinowski B.

Comte, Spencer și Pareto au accentuat integrarea și solidaritatea, care i-au inspirat în analizele funcțiilor instituțiilor sociale pe Radcliffe-Brown și Malinowski. Auguste Comte analizând fundamentele stabilității sociale a făcut diferența între ordinea statică și dinamica progresului. Herbert Spencer a vorbit despre importanța dependenței reciproce a părților dintr-un sistem social care se realizează tot mai mult odată cu creșterea mărimii societății. Factorul determinant al progresului social la Durkheim este nevoia oamenilor pentru o mai mare fericire. Pareto preciza că „moleculele” sistemului social sunt persoanele prin interesele, unitățile și sentimentele lor (Ruth și Wolf, 1995). Settersten; Furstenberg și Rumbaut (2005) adoptă o perspectivă funcționalistă sugerând că adulții emergenți așteaptă să intre în rolurile de adulți până când sunt pregătiți să le îndeplinească. Funcționaliștii privesc în mod pozitiv tranziția întârziată a tinerilor spre maturitate deoarece în această perioadă sunt satisfăcute nevoile adulților emergenți. Educația variată și extensivă este necesară pentru a socializa oamenii pentru diversele roluri pe care le vor avea în perioada adultă. Anumite roluri specifice adulților precum cel de a pleca din casa părintească sau de a deveni părinte nu sunt accesibile pentru tinerii care nu au un venit stabil. Mulți dintre tinerii de astăzi nu-și asumă astfel de roluri până nu finalizează studiile și au un venit stabil (Holloway et al., 2010). Criticii funcționalismului se întreabă în ce măsură funcționalismul pune suficient accent pe rolul individului în influențarea propriei traiectorii de viață (Holmwood, 2005). Din punctul de vedere al traiectoriilor de viață al tinerilor ne punem problema în ce măsură funcționalismul lasă loc rolului individului în influențarea propriei traiectorii. Bronislaw Malinowski (1884-1942) și Arthur Radcliffe-Brown (1881-1955), cei doi antropologi care au adoptat viziunea lui Durkheim asupra analizei funcționale a sistemului social au adoptat perspective diferite. Malinowski a fost preocupat de nevoile psihologice, de funcții și de modalitățile prin care el a crezut că societățile le dezvoltă pentru a le îndeplini, iar Radcliffe-Brown a fost preocupat de partea sociologică, funcțiile instituțiilor în sistemul social.

Un alt funcționalist a fost și Talcot Parsons (1902-1979). Prin *teoria acțiunii* acesta oferă o imagine holistică despre cum sunt societățile structurate fiind compuse din patru sisteme: *sistemul cultural, sistemul social, sistemul de personalitate și comportamentul organismului ca un sistem*. Parsons spunea că oamenii internalizează valorile unei societăți, adică internalizează valorile sociale ale sistemului cultural învățând de la alți actori sociali ceea ce se așteaptă de la ei. Cu alte cuvinte ei învață „așteptările de roluri sociale” și astfel devin participanți deplin în societate. Dacă valorile vin din sistemul cultural, așteptările de rol sunt învățate în sistemul social, identitatea individuală vine din sistemul personal și echipamentul biologic vine din comportamentul organismului. Parsons vede actorul social motivat pentru a-și depune energia pentru atingerea unui obiectiv final definit de sistemul cultural. Această acțiune are loc într-o situație, care include mijloace (facilități, instrumente și resurse) și condiții (obstacole care apar în urmărirea obiectivelor). Toate aceste elemente sunt reglementate de standarde normative ale sistemului social (Ruth și Wolf, 1995). Parsons a postulat că stratificarea socială este prima structură menită să crească diferențierea dintre oameni. De aceea clasificând

ocupațiile le-a etichetat ca fiind „superioare” și „joase” ca prestigiu. Parsons a prezentat și o *teorie a stratificării* prin care a spus că unele locuri de muncă au un prestigiu mare și sunt bine plătite datorită talentului și abilităților pe care le solicită, a banilor, timpului și energiei depuse în pregătirea oamenilor pentru aceste profesii și nevoia de a atrage spre aceste ocupații acei oameni capabili să le realizeze. De aceea Parsons credea că școlile au o funcție vitală pentru societate, nu numai pentru că transmit valori dar și pentru că în calitate de agenți identifică abilitățile copiilor pentru a-i îndrepta spre ocupațiile viitoare. Argumentul lui Parsons pentru sistemul de stratificare socială este dezirabil și necesar pentru industria complexă a societății, punând în ocupații oamenii capabili și menținând întregul sistem social pentru a funcționa fără probleme (Ruth și Wolf, 1995).

Unii teoreticieni ai teoriei conflictului privesc sistemul de stratificare (cel despre care a scris Talcot Parsons) ca fiind în antiteză cu clasele sociale din societate în care cred și le consideră posibile. Teoreticienii teoriei conflictului privesc stratificarea socială ca pe un aspect al distribuirii inegale a puterii în societate, prin aceea că acei oameni care au mai multă putere, din orice motiv, se folosesc de putere pentru a-și asigura un prestigiu și o sănătate mai bună. Unii sociologi privesc funcționalismul ca oferind mai degrabă una dintre fațetele explicației mai mult decât una complet greșită. Funcționalismul tinde să implice o „meritocrație” perfectă și să ignore faptul că oamenii talentați se pot naște și în grupuri cu un statut social mai scăzut, precum cei săraci, femeile, grupurile minoritare etnic ș.a. Parsons a privit diferențierea ca un aspect cheie pentru evoluția sistemelor sociale. Fără diferențierea de alocare a rolurilor însoțită de stratificarea socială, specializarea și dezvoltarea tehnologică ar fi imposibile, credea Parsons (Ruth și Wolf, 1995).

Folosind *perspectiva conflictualistă*, Côté și Allahar (1994) explică faptul că tinerii de astăzi necesită mai multă educație pentru unele locuri de muncă decât a fost necesar pentru aceleași locuri de muncă în trecut, referindu-se la această tendință prin termenul de *credentiașism*. De exemplu, o diplomă universitară a devenit o cerință pentru profesorii învățământului elementar în anii 1970. Aceștia susțin de asemenea că tranziția prelungită a tinerilor are scopul de a-i exploata pe adulții emergenți. Tinerii sunt excluși din societatea adultă fiind ținuți ca și consumatori sau eventual lucrători cu un venit salarial minim într-o cultură a tinerilor. Tinerii petrec mai mulți ani în școală deoarece o reorientare a economiei înseamnă mai puține locuri de muncă disponibile în zonele tradiționale de angajare pentru tinerii. Pentru că vârsta de pensionare a tot crescut, oamenii în vârstă își păstrează locurile de muncă pentru o perioadă tot mai mare, limitând posibilitățile tinerilor de a avea locuri de muncă cu normă întreagă. Teoreticienii teoriei conflictului susțin că societatea exploatează tinerii prin a le refuza dorința de a muncii în detrimentul adulților, astfel încât nu pot obține independența financiară față de familia lor și nici nu au acces la toate beneficiile societății (Holloway et al., 2010).

Un alt funcționalist este Robert K. Merton. Nu toate contribuțiile din sociologie ale lui sunt structuraliste, dar conceptul de *teorie de rang mediu, clasificarea și reorientarea spre analiza funcțională, teoria despre devianță precum și conceptul de seturi de rol (role-sets)*, toate acestea se încadrează în perspective funcționalistă. Merton publică în 1957 un articol („*The Role-Set: Problems in Sociological Theory*” în *British Journal of Sociology*) în care își expune conceptul de *seturi de roluri*. Plecând de la modul de definire a *statusului și a rolului* unei persoane într-o societate așa cum l-a definit Ralph Linton, Merton afirmă că fiecărui status îi corespunde nu un rol ci un set de roluri. Fiecare persoană ocupă o varietate de statusuri, fiecare status cuprinzând propriul său

set de roluri, Merton numindu-le *status-set*. Merton expune ce mecanisme determină instabilitatea seturilor de rol și în ce circumstanțe mecanismele de control social nu funcționează. Pentru fiecare set de roluri există un potențial conflict, iar Merton identifică patru factori care ar reduce conflictele: în timp ce în relația rolurilor-set ale fiecărei persoane unii sunt implicați în relație alții nu sunt așa de implicați; un alt factor atenuant al conflictului între roluri este acela că cei implicați în rolurile-set pot concura unii cu alții pentru putere; al treilea mecanism este izolarea activităților de rol de la respectarea de către membrii setului de rol; iar al patrulea factor atenuant al conflictului de rol este gradul în care cererile contradictorii de către membrii unui set de rol pot fi observate. Merton aduce în discuție și suportul social mutual care ajută la rezolvarea conflictelor și așteptărilor între membrii unui set de roluri (Ruth și Wolf, 1995).

Structuralismul explică societatea ca fiind compusă dintr-un ansamblu de poziții cu funcții asociate, ocupate de membrii societății. Aceste poziții se diferențiază atât prin importanța pe care o au în societate, prin talentul și pregătirea de care e nevoie pentru a realiza activitățile poziției și plăcerea rezultată omului în urma rolului exercitat în acea poziție cât și prin recompensele obținute (*economice* – bani, *estetice* – plăcere, confort, divertisment și *simbolice* – prestigiul pe care îl induce poziția) determinând astfel, la nivelul societății, o stratificare socială. Cele mai mari poziții din societate sunt cele din care se pot extrage cele mai mari cantități din toate cele trei recompense (economice, estetice, simbolice). Noțiunea de „individualizare structurată” (*structured individualisation*) se referă la faptul că oamenii au acces la diferite resurse și oportunități în viață, dar inegalitățile sociale sunt reproduse de luarea deciziilor individuale, cum ar fi de exemplu, în cazul unui adolescent dacă să continue studiile sau să părăsească sistemul de educație (Schoon și Silbereisen, 2009). Dacă în familiile adolescenților din clasa de mijloc există tendința de a oferi sprijin economic copiilor până aproape de vârsta adultă, părinții din clasa muncitoare nu oferă atât de mult sprijin financiar copiilor și asta pentru că în general copiii încep să muncească încă din perioada adolescenței mijlocii, tinzând ulterior în a le oferi sprijin în creșterea copilului sau a în alte lucruri din viața de zi cu zi (Schoon și Silbereisen, 2009). De altfel, în funcție de volumul și sursele de capital aflate la dispoziție în cadrul fiecărei clase sociale se formează diferite obiceiuri și stiluri de viață specifice tinerilor. Etapa școlară prelungită a tinereții devine posibilă pentru tinerii din straturile sociale „de sus” ce dispun de capital economic și cultural, aceștia experimentând mai multe forme de exprimare culturală, călătoresc și acumulează experiențe pentru că dispun de resurse materiale și timp necesar. Pentru tinerii din clasa de mijloc etapa tinereții se limitează la formarea carierei, trăind etapa autonomă, plină de aventuri, extinsă în timp și de experimentare a multor lucruri legate de tinerețe în mod limitat datorită capitalului mediu de care dispun. Pentru tinerii din straturile de jos (din clasa muncitoare sau din clasa celor privați), etapa tinereții este o simplă prelungire a copilăriei în care are loc identificarea cu o subcultură „muncitoare”, tinerii trecând rapid la forma de viață adultă, după care ajung pe planul al doilea datorită muncii și sarcinilor legate de viața de familie (Ercsei et al., 2013).

Mediului familial are efect asupra formării valorilor și o influență asupra traseului spre maturitate. *Părinții își pregătesc copiii pentru același tip de ocupație și pentru aceeași poziție socială cu a lor? Care sunt valorile pe care părinții le transmit copiilor? sau în ce fel se implică părinții în formarea unei opinii și eventual luarea deciziei cu privire la traseul pe care urmează să îl parcurgă copilul lor, după finalizarea celor 12 clase? și în ce măsură adolescentul ține cont de opinia părinților vis-a-vis de decizia pe care urmează să o ia?* Părinții au fost cei care au avut un cuvânt de spus în traseul urmat în viața de copii

lor. În România începutului de secol XX, părinții își îndemnau copiii (băieții) să învețe o meserie, mai ales dacă familia nu deținea pământ. Fetele urmau o educație pregătindu-se pentru rolul de soție fiind trimise la Școala de Menaj, unde învățau să gătească sau la licee unde dobândeau maniere elegante. Mama medita copilul sau îl îndruma spre alegerea unei școli (în învățământul primar), însă în cazul învățământului secundar sau liceal, precum și în alegerea profesiei tatăl hotăra și dacă copilul continua școala sau se întorcea acasă, să muncească pământul. El decidea viitorul copiilor; le asigura un mijloc de trai, indiferent dacă e vorba de fete sau băieți și indiferent de statutul material pe care îl aveau (Branc, 2008).

Deși familia a pierdut din importanța socializatoare rămâne primul și principalul agent al socializării alături de grupurile de similitudine (de egali), de școală sau mass-media. Socializarea se realizează în familie pe trei dimensiuni: *normativă* (se transmit copilului norme și reguli sociale); *cognitivă* (copilul dobândește cunoștințe și deprinderi); *creativă* (se dezvoltă gândirea creatoare pentru a da răspunsuri adecvate la situații noi); *psihoafectivă* (se dezvoltă afectivitatea necesară relaționării cu părinții, cu viitorul partener, cu proprii copii și cu alte persoane) (Negreanu și Ionescu, 2006). *Originile sociale au impact asupra poziției sociale a copilului* prin transmiterea valorilor parentale, capitalului financiar, cultural și social pe care familia îl poate investi în copil. Conform definiției sociologice valorile sunt interioare unei persoane și se formează înainte de a ajunge la maturitate (în copilărie și tinerețe) rămânând relativ stabile după această perioadă (perspectiva psihologică) (Voicu și Voicu, 2007), însă sociologii și politologii consideră că sistemul atitudinal este permanent reconstruit ca rezultat al experiențelor individuale, determinând alegerile din viață și servind oamenilor în ordonarea priorităților și a propriei vieți. Dacă e să acceptăm premisa că atitudinile formate în anii de adolescență au o inerție mare și nu se schimbă foarte ușor putem prevedea cum va arăta viitorul unei persoane peste 20 de ani (Bădescu et al., 2010).

Iluț et al., 2005 identifică patru stiluri ale implicării părinților în educația copiilor: *stilul activ și constant*, *stilul limitat (parțial)*, *stilul excesiv (autoritar)* și *stilul redus (al respingerii parentale)*. Negreanu și Ionescu, 2006 clasifică tot patru stiluri: *stilul „autoritar”* sau de autoritate, de magistrul; *stilul permisiv sau indulgent*; *laissez-faire*, *libertin* și *stilul de neglijare sau de respingere* la care mai adaugă trei stiluri: *directiv non-autoritar*, *stilul democratic*, *stilul părinților „suficient de buni”*. Deși nu există o coerență a stilurilor parentale se pot observa efectele în timp asupra personalității tinerilor, asupra nivelului și a calității aspirațiilor, a eforturilor și rezultatelor tinerilor (Negreanu și Ionescu, 2006). Alături de aceste stiluri parentale, *părinții ajung să adopte valorile, atitudinile și comportamentele tipului lor de ocupație, considerând că este benefic ca și copiii lor să adopte aceleași valori, atitudini și comportamente*. Părinții care aparțin clasei muncitoare tind să pună accentul pe conformism și respectarea regulilor impuse extern în socializarea copiilor, transmit un „sindrom al eșecului” (nu orientează aspirațiile către niveluri școlare și sociale superioare), valorizează abilitatea copiilor de a se conforma la reguli externe. Cei din clasa socială de mijloc tind să pună accentul pe dezvoltarea autonomiei, autocontrolului și a unui set de reguli de ghidare a comportamentului copiilor, transmit copiilor „sindromul de reușită” (valorizând reușita școlară ca factor de ascensiune socială, orientând aspirațiile către niveluri școlare și sociale superioare) (Negreanu și Ionescu, 2006), tind să pună accentul pe dezvoltarea autocontrolului și mai puțin pe dezvoltarea conformismului în socializarea copiilor și a unui set intern de reguli de ghidare a comportamentelor.

Există *valori parentale de dezvoltare* (copiii să fie sănătoși și fericiți, să fie capabili să coopereze cu alții și să împărtășească lucrurile cu alții, să-i iubească pe părinți și să fie capabili să se destăinuiească părinților; să fie dornici să învețe, să fie capabili să se controleze și să se descurce singuri în diferite situații) și *valori parentale tradiționale* (copii să fie aranjați și curați, să-i asculte și să-i respecte pe adulți, să-i mulțumească pe adulți, să aibă grijă de lucrurile lor, să fie religioși, harnici și conștiincioși și să ajute în gospodărie). Există *preferințe parentale pentru autonomie intelectuală* (copilul să decidă pentru el însuși) și *preferințe pentru heteronomie intelectuală* (copilul să se supună cerințelor altora). Există *valori care indică autocontrolul sau autodirecție* (copiii să se poarte cu considerare în relațiile cu alții, să fie interesați de modurile în care se întâmplă lucrurile, să fie responsabili, să se poată autocontrola) și *conformism* (să fie manierați, curați și îngrijiți, să fie buni la școală, onești și ascultători). Independența, perseverența și imaginația sunt măsuri ale preferinței parentale pentru autonomie, iar obediența, bunele maniere și credința religioasă sunt măsuri ale preferinței parentale pentru conformism.

Preferința pentru valori din familia autocontrolului (independența, imaginația și perseverența) presupune construirea unui set intern de reguli de ghidare a comportamentului copiilor; iar preferința pentru valori din familia conformismului (hărnicia, supunerea, credința religioasă și cumpătarea) presupune respectarea regulilor impuse extern. Părinții pot prefera o combinație între acestea, dar cu cât preferința pentru autocontrol este mai ridicată, cu atât cea pentru conformism este mai scăzută. Există argumente că părinții își construiesc strategiile de socializare a copiilor bazate pe propria lor experiență ocupațională și de viață, dar faptul că părinții își pregătesc copiii, conștient sau inconștient, pentru același tip de ocupație și același tip de poziție socială ca și a lor pare a fi similar cu rolul școlilor în reproducerea inegalităților și are un grad ridicat de reproducere socială (Voicu și Voicu, 2007). Deși stratificarea universală și omniprezentă se găsește de la societățile cele mai simple și omogene până la sistemele cele mai diferențiate și eterogene deoarece toate sunt alcătuite din diviziuni verticale, întemeiate fie pe gen, vârstă sau structură de rudenie, fie pe bogăție materială, putere sau prestigiu (Boudon, 2006), în România structura de clasă nu este stabilă, diferențierea în clase sociale superioare, inferioare și mijlocii și identificarea unor stiluri educative adecvate acestor distincții este dificilă (Negreanu și Ionescu, 2006). De asemenea, *diferențele dintre clasele sociale nu mai sunt atât de mari și în interiorul fiecărei clase sociale există variații în termeni de valori parentale. De nivelul de studii al mamei depinde aspirația copiilor de a continua educația școlară și mamele sunt cele care participă în raport însemnat la realizarea educației copiilor și stilurile educative sunt dependente de acest fapt* (Negreanu și Ionescu, 2006) însă e nevoie de a studia raporturile educative ale copilului cu sistemul familial în calitate de unitate educativă.

Întrebările de cercetare care se pot desprinde din perspectiva funcționalistă sunt: Care sunt contribuțiile instituțiilor sociale în tranziția tinerilor spre maturitate? și Cine beneficiază de aceste structuri?

3.1.3. Coleman și capitalul social

Încrederea interpersonală, obligațiile și așteptările dintre oameni, a normelor, a relațiilor de autoritate și a accesului la informațiile împărtășite sunt forme ale capitalului social. Coleman afirma că performanțele școlare ale copiilor sunt influențate de *capitalul social intrafamiliar* și de *capitalul social extrafamiliar*. *Capitalul social intrafamiliar* se referă la relațiile dintre membrii familiei, la relațiile dintre părinți și copii. Cu cât petrec

mai mult timp cu copiii părinții se implică mai mult în educația lor, le oferă modele pozitive de învățare, le solicită rezultate școlare, astfel capitalul cultural de la o generație la alta se transferă mai ușor și vor fi compensate alte lipsuri din familia de origine. Familiile monoparentale sau cu ambii părinți absenți au deficiențe ale capitalului social intrafamiliar, având repercusiuni asupra rezultatelor școlare. *Capitalul social extrafamiliar* se referă la relațiile dintre părinți, la închiderea relațiilor dintre părinți și copii – părinții unor copii care sunt prieteni sunt prieteni la rândul lor și în relațiile dintre părinți și instituțiile comunității. Capitalul extrafamiliar este influențat negativ de mobilitatea geografică măsurată prin numărul schimbărilor de domiciliu și a schimbării frecvente a școlii (Coleman, 1988).

Pentru funcționiștii tehnologici și pentru teoreticienii capitalului uman (precum Becker și Schulz) persoanele mai puțin educate pot primi doar locuri de muncă mai prost plătite sau de prestigiu scăzut, deoarece pozițiile mai bine apreciate necesită aptitudini și pregătire specială (Hatos și Săveanu, 2009).

Comparând modelele de mobilitate socială din Statele Unite și Anglia, Ralph Turner, în anii '60 vorbea de două tipuri de mobilitate educațională: *mobilitate competitivă* (*competitive*) și *mobilitate clientelară sau sponsorizată* (*sponsored*). În *mobilitatea competitivă* competiția este deschisă pentru fiecare membru al societății, fiecare având o șansă să câștige, iar succesul depinde de efortul individual. Prin mobilitatea competitivă se atribuie locuri în elită celor care merită, selecția prematură a favoriților fiind dezaprobată, distribuția în rute diferențiate se face cât mai târziu pentru ca fiecare educabil să-și poată valorifica talentele și abilitățile. Educația este văzută ca o cale de progres individual. Elevii buni nu sunt separați de restul claselor normale, fiecare trebuie să aibă o șansă corectă de succes până la finalul competiției. În *mobilitatea clientelară*, apartenența la elită nu poate fi obținută indiferent de cantitatea de efort depusă sau de strategia folosită. Cei recrutați pentru elită sunt aleși de către membrii elitei încă de timpuriu pentru a avea timpul necesar unei bune pregătiri, ideea fiind ca talentele unei societăți să fie cât mai bine folosite prin distribuirea lor în nișe potrivite. Selecția timpurie pentru rute școlare diferențiază ireversibil persoanele între cei cu destinații spre poziții de elită și cei care vor face parte din clasele sociale de jos, iar educația este apreciată pentru că transmite cultura elitei. Mark Blaug, reprezentant al criticii tehnofuncționalismului și a școlii capitalului uman menționa la mijlocul anilor '60 erorile modelului capitalului uman: 1). O parte a diferențelor de venit nu se datorează nivelului de instrucție al oamenilor ci al altor calități precum aptitudini, motivații, stil de viață pe care angajatorii le iau în considerare și 2). Datele statistice privind relația dintre venit și educație indică un efect puternic de diplomă, infirmându-se ipoteza acumulării capitalului uman în ani de școală, oamenii având beneficii mai ales de pe urma diplomelor (Vlăsceanu, 2011).

3.1.4. Teoria menținerii la maxim a inegalității (Theory of Maximally Maintained Inequality, MMI)

Nivelul de educație al elevilor este determinat de realizare, intrarea la liceu și eficacitatea politică ca un rezultat de sine stătător, iar o altă direcție a literaturii de specialitate este aceea care privește nivelul de educație ca fiind un proces ce finalizează o secvență a tranzițiilor. Tranzițiile educaționale tradiționale au loc fie atunci când elevii din oricare clasă continuă educația/nivel educațional în clasa/nivelul imediat următor/are sau alege să finalizeze educația formală. De aceea nivelul de studiu este analizat ca un cumul de secvențe al unor decizii. Cercetătorii discern între două tipuri de tranziții:

unde efectele mediului social sunt mari și unde efectele mediului social par a fi mai mici pentru tranzițiile de învățământ de mai târziu comparativ cu cele de mai devreme (Lucas, 2001).

Studiile din literatura de specialitate se interesează dacă efectul mediului social asupra nivelului de educație diferă în timp și între societăți. O cale de a cerceta nivelul de educație este de a explica anii de școală absolviți printr-un set de variabile explicative. Analiztii tratează educația ca o serie de tranziții sau de decizii de continuare a educației. Numărul total de ani de școală absolviți este un rezultat al unor serii de decizii de a înceta sau de a continua școala. Procesul nivelului de educație este privit ca tranziții tradiționale ale educației prin faptul că elevul poate decide dacă să înceteze sau să continue educația formală cu fiecare an care trece. Muller și Karle (1993) au sugerat că schimbările în relația dintre copil și părinți poate sta la baza modelului explicativ al nivelului educațional pe care îl atinge un copil. Caracteristicile parentale scad în valoare deoarece elevii mai mari, cu fiecare tranziție educațională sunt tot mai puțin dependenți economic și social față de părinții lor. Dacă elevii sunt tot mai puțin dependenți de părinții lor cu fiecare tranziție școlară pe care o realizează, atunci înseamnă că mediul social este mai puțin important pentru a explica cine primește educație suplimentară. Raftery și Hout (1993) argumentează că modelul efectelor mediului social asupra cohortelor poate fi explicat de *teoria menținerii la maxim a inegalității* („Theory of Maximally Maintained Inequality”, MMI). Teoria MMI a fost concepută pentru a explica variația efectelor mediului social între cohorte. Teoria MMI este relevantă pentru a înțelege modelul efectelor mediului social asupra tranzițiilor. Astfel dacă suportul public pentru atingerea unui anumit nivel de educație se schimbă, impactul mediului social pentru atingerea aceluși nivel educațional se schimbă și el. Și invers, dacă suportul pentru atingerea unui anumit nivel educațional scade, atunci mediul social devine mai important pentru a realiza acea tranziție. Teoria MMI sugerează că mediul social ar putea fi mai important pentru tranzițiile educaționale de mai târziu decât pentru cele de mai devreme. Aceasta este diferența dintre *Teoria menținerii la maxim a inegalității* și perspectiva cursului vieții. Dacă teoria cursului vieții subliniază faptul că de mici elevii devin din ce în ce mai independenți de părinți, teoria MMI subliniază că independența adolescenților depinde de contextul socio-politic și de suportul social pentru atingerea anumitor nivele de educație (Lucas, 2001).

3.1.5. Teoria punctelor turnante ale mobilității (Theory of Tournament Track Mobility)

Prin *teoria punctelor turnante ale mobilității* (Rosenbaum, 1976) explică șansele foarte mici de mobilitate ale elevilor, evidențiind suporturile ideatice și instituționale pentru a urma un anumit traseu. Ideatic, mobilitatea ar putea pune sub semnul întrebării legitimitatea poziționărilor anterioare și astfel a fost subtil descurajată. Elevii nu sunt alocați pe un traseu care guvernează școlarizarea lor pentru mai mulți ani, ci elevii se confruntă cu numeroase puncte de decizie separate care-i alocă în curriculum-uri diferite. Elevii iau decizia de a se înscrie într-o anumită formă de învățământ apelând mai puțin la consilier, rolul pro activ al consilierului pe care l-a avut anterior s-a diminuat. Diminuându-se rolul consilierilor în alegerile pe care le fac elevii privind educația formală pe care să o urmeze, cercetările arată că mediul social contează tot mai mult în traseul educațional urmat de tineri. Părinții din clasa de mijloc par a fi proactivi, urmăresc traseul școlar și asigură pentru copiii lor cele mai bune poziții din structura

traseului școlar. Părinții dezavantajați economic îi pot încuraja pe copiii lor în eforturile de a ajunge la facultate, dar părinții avantajați socio-economic nu numai că își încurajează copiii să urmeze o facultate, dar devin chiar îndrumători. Diferența între încurajare și îndrumare se referă la informațiile care contează pentru universitate (Lucas, 2001).

3.1.6. Teoria menținerii efective a inegalității

(Theory of Effectively Maintained Inequality, EMI)

Lucas (2001) a propus *teoria menținerii efective a inegalității* (*theory of effectively maintained inequality*, EMI) pentru a explica ambele procese de continuare a școlii și a traseului de mobilitate. Teoria postulează că familiile avantajate economic asigură pentru ei și copiilor un avantaj ori de câte ori avantajele sunt posibile. Atât timp cât atingerea unui anumit nivel de școlarizare nu este universal obligatoriu, familiile avantajate socio-economic folosesc resursele lor pentru a-și asigura acel nivel de școlarizare. Odată ce acel nivel de școlarizare devine aproape universal, familiile avantajate socio-economic caută orice diferență calitativă care este la acel nivel și își folosesc resursele lor pentru a asigura o educație cantitativ similară, dar și calitativ mai bună copiilor lor.

Ideea centrală a teoriei EMI pentru atingerea unui anumit nivel de școlarizare este aceea că atunci când aproape se universalizează nivelele educaționale, mediul social va face diferențe între clasele sociale (Lucas, 2001). Teoria EMI și teoria cursului vieții nu se exclud, dar explică în mod diferit procesele. Teoria cursului vieții postulează că relația dintre copil și părinți se schimbă de-a lungul timpului pe măsură ce copilul se maturizează. Datorită modificărilor în relația părinți-copil caracteristicile de statut parentale sunt de așteptat să scadă ca importanță în timp. Teoria EMI postulează faptul că atâta timp cât caracteristicile de statut ale părinților sunt caracteristicile de statut al elevilor, copiii din familiile avantajate socio-economic vor fi alocați în pozițiile cantitative și calitative mai avantajate. Teoria EMI postulează că odată ce caracteristicile de statut ale părinților sunt înlocuite de caracteristicile de statut al copiilor lor, caracteristicile de statut al copilului matur vor avea același scop pe care l-a avut în trecut și caracteristicile de statut al părinților. Atât teoria EMI cât și teoria MMI explică competiția de clasă dintre familii, dar teoria MMI sugerează că în momentul în care orice nivel de educație devine universal, competiția nu va mai exista (Lucas, 2001). Prin contrast, teoria EMI postulează că pentru acele niveluri de educație care devin universale competiția va avea loc pentru *tipul de educație* ce se dorește a fi atins. De aceea pentru anumite niveluri educaționale, teoria MMI postulează că valoarea maximă de inegalitate a mediului social este practic zero, în timp ce teoria EMI postulează că inegalitățile pentru aceleași niveluri educaționale nu numai că sunt zero, dar sunt și neobișnuite, pentru că inegalitățile datorate mediului social sunt chiar consecința.

Ambele teorii prezic efectul mediului social ca fiind obișnuit pentru atingerea anumitor niveluri educaționale care nu sunt universale.

3.2. TEORIILE DEVELOPMENTALISTE

Denumite „teorii de dezvoltare” teoriile cursului vieții apar în anii '50 analizând comportamentul unor grupuri mari de oameni de-a lungul unei mari perioade și explicând

dezvoltarea psihologică în context familial, comunitar și social. Promotorii (precum Erikson; Loevinger; Lenvinson; Arnett) pornesc de la premisa conform căreia comportamentul oamenilor rezultă din modificările psihologice interioare datorate situațiilor de viață. Dacă unele teorii precum cea a lui Erik Erikson, Jane Loevinger sau Jeffrey Arnett sugerează că procesul de maturizare apare ca un progres al oamenilor de la o etapă la alta, alte teorii precum cea a „*Anotimpurilor vieții*” a lui Levinson D. postulează că există etape în care oamenii se schimbă pentru a deveni diferiți, dar nu neapărat în bine, iar altele precum teoria lui Riegel K. și Pearlin L. susțin că nu există etape, dar că dezvoltarea reflectă schimbările constante ale oamenilor ca răspuns la influențele mediului în care se dezvoltă. Studiile privind tranziția la vârsta adultă în Europa adoptă în general o abordare a cursului vieții. A *devenii adult* este privit ca o trecere la un statut instituționalizat al cursului vieții ce implică adoptarea unor roluri și modificări de statut, determinate informal de vârstă, norme și reguli. Fiecare rol și status schimbă caracteristicile intrării într-o nouă etapă a vieții și solicită adoptarea unor strategii pentru cei care realizează tranzițiile. Rezultatele tranziției depinde de oportunitățile și constrângerile structurale, dar și de resursele individuale. *Tranziția la vârsta adultă* e descrisă ca fiind compusă dint-o serie de evenimente de tranziție precum finalizarea școlarizării inițiale, intrarea în câmpul muncii, plecarea din casa părintească, formarea unei relații romantice și a parentalității, procesul tranziției fiind complet când o persoană experimentează toate aceste evenimente. Fiind un stadiu de dezvoltare care necesită capacități psihologice, abilități sociale și activism, tranziția la vârsta adultă marchează o perioadă a vieții densă, cu evenimente ale tranziției care se acumulează și parțial se suprapun, cu efecte pe termen lung ce au o importanță majoră pentru viitorul cursului vieții (Buchmann și Kriesi, 2011).

Redăm în continuare pe scurt câteva perspective care fac parte din teoriile dezvoltamentale:

3.2.1. Teoria dezvoltării psihosociale (a identității)

În 1959 Erik Erikson a publicat *teoria identității* (în cartea *Identity and the Life Cycle: Selected Papers*) descriind opt etape (fără a atașa și vârste) în care identitatea unei persoane apare și se maturizează, trecerea de la o etapă la alta realizându-se datorită unei dileme cu care se confruntă persoana. De exemplu dilema de la adolescență către perioada adultă tânără numită „identitate versus confuzia de rol” apare deoarece oamenii iau multe decizii în această perioadă a vieții, de la ce studii să urmeze, în ce loc de muncă să lucreze, cum să fie ca și bărbat sau femeie și care să le fie credințele. Până să decidă cine să fie rămân confuzi în ceea ce privește rolul pe care îl vor juca la vârsta adultă. Pentru a rezolva această dilemă oamenii dobândesc fidelitatea, capacitatea de a trăi după standardele societății (Erikson și Erikson, 1997). Ce-a de-a șasea etapă de dezvoltare descrisă de Erikson este etapa maturității tinere în care rezultatul favorabil dezvoltării îl reprezintă acela că persoana dezvoltă capacitatea de a lucra într-un domeniu specific și tot în această etapă de dezvoltare persoana se implică într-o relație intimă de lungă durată. Identitatea așa cum este definită în *teoria lui Erik Erikson* a dezvoltării psihosociale se bazează pe individualism, o teorie socială care pune accentul pe independența și încrederea în sine și care încurajează acțiunea liberă a persoanelor. Individualismul este o primă motivație pentru competiție pe o piață economică liberă. Dezvoltarea individualismului de-a lungul celei de-a doua jumătăți a secolului XX a schimbat modul în care oamenii își percep stilul de viață și rolurile lor în familie

și societate. În multe culturi orientale, teoria socială a colectivismului subliniază interdependența oamenilor. În societățile colectiviste, familia și nevoile societății au prioritate față de nevoile individuale. Colectivismul încurajează cooperarea mai mult decât concurența. Dacă în culturile islamice identitatea se bazează pe datoria și obligația în primul rând pentru familie și apoi pentru societate, un cod moral încurajează persoanele să țină cont în mai mare măsură de așteptările familiei și societății decât de considerentele personale atunci când i-au decizii importante. Aceste teorii socio-culturale demonstrează diversitatea mediilor socio-culturale în care adulții emergenți se pregătesc pentru viața de adult (Holloway et al., 2010).

3.2.2. Teoria dezvoltării egou-ului a lui Jane Loevinger

Teoria dezvoltării egou-ului a lui Jane Loevinger (*Jane Loevinger's Theory of Ego Development*) publicată în anii '70 identifică zece stadii ale formării egou-ului, esențial pentru autonomie, care începe în copilărie când ajungem să înțelegem că suntem o persoană separată de mamă și devine complet dezvoltat când se ajunge la *sinele autonom*, când o persoană devine de sine stătătoare, se acceptă pe sine și pe alții ca persoane diferite și unice în același timp. Loevinger concluzionează că puține persoane ajung la o dezvoltare completă a egou-lui, dar depun eforturi spre acest obiectiv pe toată durata vieții. În aceeași societate modelul de dezvoltare este comun pentru toți, dar ritmul variază foarte mult. Conform teoriei progresul de la o etapă la alta este determinată de ceasul psihologic al persoanelor și nu de vârsta cronicologică sau de mediul social. *Teoria lui Jane Loevinger de Dezvoltare a Ego-ului* explică faptul că oamenii încep să aprecieze gama largă a comportamentelor de rol adecvate care îi face pe fiecare unici în această perioadă a adolescenței emergente (Holloway et al., 2010).

3.2.3. Cadrul ciclului de viață al familiei

(*The family life-cycle framework*), teorie dezvoltată la mijlocul secolului XX postulează că tinerii părăsesc familia de origine, devin independenți și apoi formează propria familie pentru procreare. Conform cadrului ciclului de viață al familiei odată ce independența este atinsă tinerii adoptă alte trei sarcini: își formează o identitate separată de cea a familiei de origine, își iau angajamentul unei cariere sau a unui rol la locul de muncă și dezvoltă relații intime cu alții de aceeași vârstă din afara familiei pentru a dobândi suportul emoțional și social de care au nevoie. Aceste trei sarcini permit tinerilor să devină adulți autonomi în pregătirea pentru formarea unei noi familii prin căsătorie și a avea copii. Familia are un rol important, relația dintre părinți și copil tinde să devină mai puțin ierarhică de îndată ce tinerii își asumă responsabilitățile deciziilor pe care le iau. Ca și teoria sistemelor ecologice, cadrul ciclului de viață al familie, se concentrează pe interacțiunea dintre membrii familiei, pe nevoile lor ce se schimbă. Această teorie este utilizată frecvent în terapiile de familie (Holloway et al., 2010).

3.2.4. Teoria distresului psihologic a lui Leonard Pearlin

(*Leonard Pearlin's Theory of Psychological Distress*) este teoria prin care în anii '70 Pearlin a descris cursul vieții ca fiind o serie de schimbări continue datorită distresului, acesta fiind definit ca un stimul ce necesită un răspuns psihologic. Oamenii tind să experimenteze perioade de stabilitate în viața lor dacă nu au avut parte de un distres în

acea perioadă. Conform teoriei distresului psihologic drumul de viață pe care oamenii îl vor lua este determinat de patru elemente: caracteristici individuale precum gen, etnie, inteligență, statut familial, personalitate și educație; gama competențelor persoanele pentru a face față stresului; disponibilitatea rețelelor sociale de sprijin; natura și perioadele de stres care necesită răspuns. Teoria distresului psihologic a lui Leonard Pearlin explică cum factori precum personalitatea, statutul familial și gradul de reziliență al unei persoane (capacitatea unei persoane de a face față stresului) va determina modul în care o persoană face față provocărilor. El explică că dacă o persoană anticipează o provocare, numită „stres” este un factor al capacității de a-i face față. Este important și modul în care este organizată o societate pentru a oferi sprijin social ceea ce ar contribui la cât de bine îi face față persoana. El explică că dacă o persoană anticipează o provocare, numită „stres” este un factor al capacității de a-i face față. Este important și modul în care este organizată o societate pentru a oferi sprijin social ceea ce ar contribui la cât de bine îi face față persoana. În general caracteristici precum etnia sau statutul socio-familial influențează direcția pe care oamenii o iau în viață. El sugerează de asemenea că disponibilitatea sprijinului din partea rețelelor sociale, precum școala ar putea ajuta tinerii în a face față tranziției. Familiile de imigranți și copiii lor adulți se confruntă cu provocări suplimentare în trecerea lor spre maturitate. Adulții emergenți care explorează o varietate de valori culturale, credințe și așteptări de rol își formează identități unice care reflectă trecutul lor (Holloway et al., 2010).

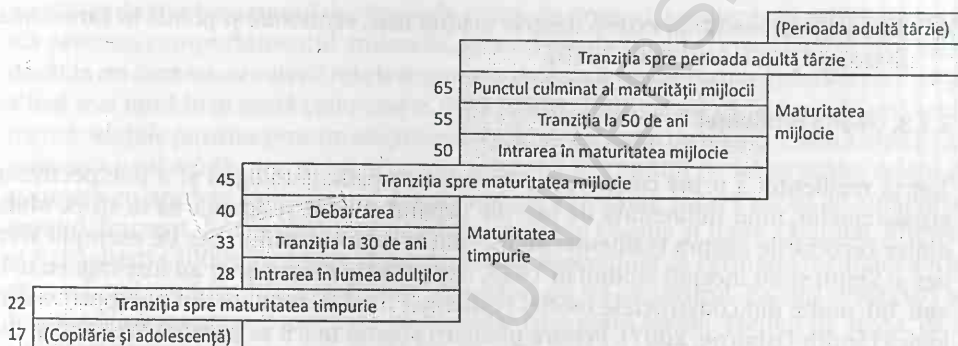
3.2.5. Teoria „Anotimpurilor vieții” (Levinson D. J.)

Daniel J. Levinson (1978) este cel care a dezvoltat una dintre teoriile etapei vieții și a dezvoltării umane. Teoria sa se referă la dezvoltarea din perioada adultă. El sugerează că dezvoltarea și creșterea se întâmplă chiar și anii perioadei adulte. În centrul teoriei sale se află structura vieții care este modelată de mediul social și fizic și implică familia și locul de muncă, dar sunt importante și alte variabile precum religia, etnia și statutul. Cele două concepte ale teoriei sale se referă la *perioada stabilă* fiind timpul când o persoană face alegerile cruciale în viață și *perioada de tranziție* fiind sfârșitul unei perioade din viața cuiva și începutul uneia noi. Teoria lui Levinson conține dezvoltarea umană ca fiind caracterizată printr-o succesiune de șase etape numite „Anotimpurile din viața unui bărbat”¹⁵. Fiecare etapă impune restructurarea de aspecte critice ale ipotezelor unui om cu privire la el însuși și în lume. *Tranziția spre maturitatea timpurie* (17–22 ani) are loc la sfârșitul adolescenței atunci când se fac primele alegeri pentru viața adultă. În a doua etapă *intrarea în lumea adulților* (22–28 ani) se fac primele alegeri în dragoste, muncă, relații de prietenie, valori și stil de viață. *Tranziția la 30 de ani* (28–33 ani) apar modificări în structura vieții, fie o schimbare moderată sau cel mai adesea o criză severă și stresantă. *Debarcarea* (33–40), caracteristici ale acestei etape fiind a se stabili pe o nișă în societate, realizări de familie și carieră, este de așteptat a se gândi și a se comporta ca un părinte, se confruntă cu așteptări și roluri mai exigente. *Tranziția spre maturizarea mijlocie* (40–45 ani) etapa când revine în discuție structura vieții, existența unui moment de criză privind sensul, direcția și valoarea vieții fiecărei persoane, părțile neglijate ale sinelui (talente, dorințe, aspirații) caută exprimare, bărbații sunt priviți de către alți bărbați care sunt mai tineri decât ei, mai mult ca părinți decât ca frați și acest mesaj îi irită pe primii. În acest moment bărbații sunt conștienți din ce în ce mai

¹⁵ Levinson D., a vrut să scrie și o carte intitulată „Anotimpurile din viața unei femei”.

mai mult de moarte și își reamintesc cât de scurtă este viața într-adevăr; se implică în a încerca să lase o moștenire și de obicei formează nucleu din a doua jumătate a vieții lor. În etapa intrării în maturitatea mijlocie (40–45 ani) noi alegeri trebuie făcute, o nouă structură de viață s-a format, iar persoana trebuie să se angajeze la noi sarcini. Levinson a colectat date pentru studiul său multe decenii la rând la scurt timp după ce a luat sfârșit Marea Depresiune. În acea perioadă bărbații din studiul său aveau trei lucruri în comun: proveneau din familii stabile, aveau obiective realiste ale vieții lor și au devenit adulți într-o economie în expansiune. Dar bărbații din ultimile patru sau cinci decenii au crescut în familii mai puțin stabile cu rate ridicate ale divorțului, au tins să aibă obiective care se atingeau mai dificil. Au avut de-a face cu o economie fluctuantă și din cauza acestor diferențe este greu de crezut că studiile lui Levinson sunt valabile și în cazul generațiilor de astăzi (Levinson, 1978).

Figura 3.1: Perioadele dezvoltării umane după Levinson (1986: 8)



Sursa: Levinson, D. J. A Conception of Adult Development

<http://www.unc.edu/~eajordan/Levinson1986.pdf>, accesat la 5.11.2015

3.2.6. Teoria dezvoltării morale

Lawrence Kohlberg (1927–1987) a subliniat că ființele umane se dezvoltă filozofic și psihologic în mod progresiv, în șase etape clasificate pe trei nivele; câte două etape pentru nivelul pre-convențional, două etape pentru nivelul convențional și alte două etape pentru nivelul post-convențional. Primul nivel corespunde nivelului din școala elementară, etapă în care oamenii se comportă în conformitate cu normele acceptate social deoarece aceștia se supun unei figuri autoritare (părinte sau profesor). Ascultarea se face prin amenințare sau aplicarea pedepsei. Al doilea nivel se găsește în societate și următoarele două etape se caracterizează prin faptul de a-ți da seama că un comportament corect înseamnă a acționa pe baza celor mai bune interese ale tale. A treia etapă se caracterizează printr-o atitudine care urmărește ca tot ceea ce se realizează să se facă prin câștigarea aprobării celorlalți. A patra etapă este orientată spre respectarea legii și a răspunde obligațiilor financiare. Al treilea nivel al lui Kohlberg nu este atins de majoritatea adulților. A cincea etapă se referă la înțelegerea reciprocității sociale și a unui interes real pentru bunăstarea altora. A șasea etapă se bazează pe respectarea principiului univers și cerințele de conștiință individuală. Kohlberg a crezut că putem progresa doar printr-o etapă la un moment dat și nu putem „sări” etapele și că dezvoltarea morală are loc prin interacțiunea socială (Kohlberg și Hersh, 1977).

3.2.7. Teoria dimensiunilor dezvoltării a psihologului american Klaus Riegel

(Klaus Riegel's *Dimensions of Development Theory*) publicată în anii '60 sugerează că dezvoltarea spre vârsta adultă nu are loc prin etape previzibile ci este o adaptare a oamenilor ca răspuns la interacțiunea dintre schimbările interne și externe. Teoria este o aplicație primară a teoriei sistemelor ecologice. Riegel a identificat patru dimensiuni ale dezvoltării interconectate intern și extern:

1. dimensiunea psihologică internă descrie maturitatea emoțională și independența precum și maturitatea proceselor mentale.
2. dimensiunea biologic internă descrie maturitatea fizică și sexuală.
3. dimensiunea cultural-sociologică externă descrie așteptările și oportunitățile definite de fiecare societate.
4. dimensiunea mediului extern descrie mediul fizic, economic și politic în care oamenii trăiesc (Holloway et al., 2010).

3.2.8. Teoria rezilienței

Teoria rezilienței a prins contur prin dezvoltarea psihopatologiei și a perspectivelor ecosistemelor, fiind influențată de teoriile privind stresul și adaptarea la stres. Multe dintre cercetările asupra rezilienței au început la mijlocul anilor '50. De exemplu Werner și Smith și-au început studiul în 1955, dar primele descoperiri au fost raportate în anii '80, multe din constructele teoriei rezilienței fiind dezvoltate din perspectiva ecologică (Smith-Osborne, 2007). Printre pionierii acestei teorii se numără Wolkind și Rutter (1973), iar mai târziu cercetări asupra factorilor care contribuie la reziliență au făcut și Werner și Smith (1982). *Reziliența* este capacitatea persoanelor afectate de adversități (boli, dezastre naturale, accidente, sărăcie și condiții vitrege de viață) sau care au suferit rele tratamente de a depăși aceste momente și a-și menține sănătatea datorită propriului efort și capacități adaptative. Altfel spus, reziliența este definită ca un proces, sau capacitate de, sau rezultatul adaptării reușite în ciuda circumstanțelor dificile și amenințătoare. Manciaux (2001) dă o definiție „umanistă” rezilienței, reziliența fiind capacitatea unei persoane sau a unui grup de a se dezvolta bine și a continua de a se proteja în viitor de prezența evenimentelor destabilizante, condițiilor de viață dificile și traumelor severe. Boris Cyrulnik (2005) afirmă că reziliența este capacitatea de a fi capabil de a depăși traumele și cele mai severe leziuni emoționale precum boli, doliu, viol, tortură, atentat cu bombă, deportare, război etc. Se poate vorbi de reziliență în domeniile științific, social, economic și chiar politic existând mai multe tipuri de reziliență, psihologică, reziliență biologică, reziliență urbană, organizațională, instituțională, reziliență în afaceri, economică, financiară, politică, informațională, socială etc. (Reziliență, 2013).

Există mai multe scale de măsurare a capacității de adaptare la adversități, de exemplu scala de reziliență (RS) (Wagnild și Young, 1993) încearcă să evalueze capacitatea unei persoane de a trăi o viață ce merită trăită. Scala de reziliență (RS) măsoară cinci concepte personale precum *calmul, perseverența, împlinirea, încrederea în sine și singurătatea existențială*. În scala CD-RISC (Connor-Davidson RISC) (Connor și Davidson, 2003) reziliența este definită de punctele forte selective sau abilitățile necesare pentru a ajuta o persoană să supraviețuiască adversităților. CD-RISC măsoară conceptele de

control, angajament, orientarea spre obiective, stima de sine, adaptabilitatea, abilități sociale, umor, întărirea prin stres și rezistența la durere. Scala rezilienței pentru adulți (RSA) (Friborg, Hjermadal, Rosenvinge și Martinussen, 2003) măsoară factori despre care se crede că ar promova capacitatea de adaptare la adulți. RSA măsoară cinci factori care pot favoriza reziliența precum *competența personală, competența socială, coerența familiei, sprijinul social și structura personală*.

Calități precum *inteligența, temperamentul, rezistența la stres sau existența unor persoane de sprijin și prezența unor figuri de atașament* în jurul victimelor afectate de adversități sau rele tratamente sunt factori care contribuie la reziliență. Tiêt și Huizinga (2002) menționează ca factori protectivi *inteligența, temperamentul, cognițiile pozitive privind sinele, strategiile de adaptare (coping styles)*, pe care le consideră la fel de importante ca și *experiența cu persoanele de referință, suportul și climatul social*. În legătură cu raportul dintre factorii de risc și factorii rezilienței, Perkins și Jones (2004) au scos în evidență că la adolescenții din SUA care au suferit abuzuri fizice ponderea comportamentelor de risc (consumul de alcool, de tutun, de droguri, angajarea în activitate sexuală precoce, comportamentul antisocial, încercările de suicid și voma) a fost mai mare decât la cei care nu au suferit rele tratamente, iar ponderea factorilor specifici rezilienței a fost mai mică în această comparație. OMS (WHO, 2006) arată că factorii de reziliență includ *relațiile pozitive precum atașamentul față de cel puțin un membru adult al familiei, existența unui adult care să ofere suport copilului în condiții de adversitate, relații de susținere cu prieteni* care nu sunt dependenți de substanțe și care nu au un comportament delinvent. Într-o cercetare pe adolescenți din Olanda și Italia, Ciairano, Kliever, și Rabaglietti (2009) au arătat că adaptarea adolescenților la cerințele mediului social este cel mai mult facilitată de factori protectori cu rol de control. Factori protectivi au fost *modelele pozitive și existența persoanelor care oferă sprijin*. Mediul de acasă, de la școală și din comunitate sunt parte integrantă a rezilienței în măsura în care servesc drept bariere de protecție și ameliorează condițiile nefavorabile. De exemplu, programele școlare și comunitare oferă adesea servicii care dezvoltă competențe sociale și emoționale, de rezolvare a problemelor și abilități de conducere, care servesc ca factori de protecție asociate cu reziliența (Elliott et al., 2013). Werner și Smith (1982) și Werner (1993) a folosit reziliența pentru a descrie acei copii și adolescenți care fac față cu succes unei serii de factori de risc social și biologic. Werner și Smith (1982) au pus în evidență *capacitatea de relaționare, sociabilitatea și moralitatea* ca fiind factori definitori ai rezilienței. Într-un studiu longitudinal aceștia au constatat că prezența unui profesor influent care a servit ca un consilier, confident și model a fost critic pentru reziliența la copii și adolescenți. Prezența unui adult grijuliu este vitală pentru dezvoltarea rezilienței, deoarece o astfel de relație de susținere poate insufla empatie pentru alții, un sentiment de încredere și stimă de sine la adolescenți. Adolescența și tinerețea sunt perioade de tranziție care sunt foarte importante pentru dezvoltarea abilităților de adaptare sănătoase, dar există o serie de dificultăți, cum ar fi utilizarea substanțelor narcotice, experiențe sexuale precoce, violență, traume emoționale și alte probleme, care pot avea efecte periculoase asupra acestei perioade a vieții. Adolescenții rezistenți se adaptează la un mediu periculos datorită încrederii în ei, abilităților lor de depășire a dificultăților și a capacităților de a evita situații periculoase, ei fiind capabili de a rezista pericolelor pe care le întâlnesc sau să se recupereze ulterior. Această rezistență nu este universală, necondiționată sau o calitate permanentă a vieții (inclusiv a adolescenților). Se schimbă în funcție de tipul de stres, de context și de alți factori. Unii adolescenți pot fi rezistenți la un anumit tip de stres, dar nu și față de alte tipuri. Rezistența se poate schimba cu

timpul și cu modificarea condițiilor de viață. Adolescenții rezistenți sunt cei care se bucură de o „*triadă de protecție*” a resurselor și circumstanțelor care determină o sănătate psihică ce implică punctele forte ale copilului, familia și mediul școlar/comunitar (Luthar, 2006). Factorii care pot afecta rezistența adolescenților sunt: *relațiile cu alți membrii ai familiei, cu colegii și prietenii, comunitatea și cultura în care se dezvoltă persoanele*. De exemplu, relația cu familia și colegii sunt cele mai importante resurse pentru adolescenții din Rusia (Makhnach, 2014).

3.2.9. Teoria alegerii raționale (Rational Choice Theory)

Orice fenomen colectiv este efectul acțiunilor individuale și acțiunea unui actor observat este întotdeauna ușor de înțeles cu condiția ca observatorul să dispună de informații suficiente și în final cauzele acțiunii actorului sunt motivele pentru care trebuie să-l realizeze.

Teoria generală a raționalității (GRT) oferă o explicație mai acceptabilă la multe fenomene decât soluția răspândită eclectic care încearcă să explice comportamentul printr-un amestec de raționalitate instrumentală și forțe iraționale. Soluția eclectică pornește de la ideea că alegerea poate fi considerată rațională, dar comportamentul poate fi considerat ca incluzând componente inevitabil iraționale, care este cauzat parțial de forțe socio-culturale, anonime fără niciun control din partea persoanei. Decalajul dintre credințele prescriptive și descriptive nu este la fel de mare precum cred oamenii. Raționalitatea axiologică și raționalitatea instrumentală sunt în prezent combinate în acțiunile sociale, deși acestea sunt în întregime distincte una de alta. Așa cum sugerează modelul teoriei generale a raționalității motivele cognitive cuprind convingeri prescriptive precum și descriptive din mintea oamenilor. În general acțiunea socială depinde de convingeri. Convingerile, acțiunile și atitudinile ar trebui pe cât posibil tratate ca fiind raționale, ca efect al motivelor percepute de actorii sociali ca valide. Raționalitatea este importantă deoarece actorii sociali încearcă să acționeze în congruență cu motivele pe care ei le percep ca fiind valide. Aceasta explică de ce comportamentul lor este în mod normal semnificativ pentru ei. În unele cazuri contextul face ca aceste motive să fie de tipul „cost-beneficiu”. În alte cazuri acestea nu sunt, chiar dacă am accepta că ar trebui să interpretăm noțiunile în termeni de cost-beneficiu. În cazurile de interes pentru sociologi, acțiunile oamenilor sunt de înțeles, deoarece acestea sunt realizate dintr-un motiv. Dar aceste motive pot fi de mai multe tipuri. Acțiunile se pot baza pe convingeri sau nu, convingerile pot fi obișnuite sau nu, ele pot fi descriptive sau prescriptive. Modelul teoriei generale a raționalității, postulează că acțiunea trebuie explicată prin sensul pe care îl are pentru individ și se presupune că este întemeiată în ochii individului pe un sistem de motive pe care el le percepe ca fiind valabile (Boudon, 2009).

Cele trei principii de bază ale teoriei alegerii raționale (RCT) sunt:

1. explicând un fenomen social înseamnă a lua în considerare un set de afirmații care ar trebui să fie ușor acceptabile;
2. o teorie sociologică bună este o teorie care interpretează orice fenomen social ca rezultat al acțiunilor individuale;
3. acțiunile ar trebui analizate ca „raționale”.

Postulatele teoriei sunt mult mai multe și pentru că teoria RCT face parte dintr-o categorie de teorii cu mai multe versiuni Boudon expune și alte postulate (P):

- P.1 orice fenomen social este efectul deciziilor, acțiunilor și atitudinilor individuale;
- P.2 prevede că în principiu, cel puțin, o acțiune poate fi înțeleasă;
- P.3 prevede că orice acțiune este cauzată de motive existente în mintea indivizilor;
- P.4 postulează că aceste motive derivă din examinarea de către actorul social a consecințelor acțiunilor sale pe care el le vede;
- P.5 actorii sunt implicați în principal în consecințele propriilor lor decizii;
- P.6 susține că actorii sunt capabili să distingă între costurile și beneficiile alternative de acțiune și aleg acțiunea care le asigură echilibrul cel mai favorabil (Boudon, 2009).

Din teoria alegerii raționale preluăm pentru cercetarea noastră ideea alegerilor pe care le au de făcut tinerii în căutarea drumului lor profesional, în alegerea instituției de învățământ în care să se formeze vocațional. Cu ocazia fiecărui eveniment de viață ei au de făcut alegeri care în funcție de nivelul lor de maturitate pot fi mai mult sau mai puțin raționale sau emoționale.

3.3. TEORII INTEGRATIVE

Perspectivile integrative sunt actualele teorii în cadrul cărora teoreticienii contemporani încearcă să combine puncte de vedere din diferite grupe de teorii clasice sau mai recente.

3.3.1. Teoria interacționist-ecologică-developmentală

Interacționismul ca și curent sociologic a apărut la începutul secolului XX în Statele Unite în cadrul Școlii de la Chicago. Inițiatorii interacționismului Cooley C. H., Dewey J., Thomas W. I, Mead G. H., Blumer H. propun o alternativă funcționalismului care domina acea perioadă sociologia americană, centrându-și analizele pe relațiile microsociale, pe interacțiunile dintre persoane și pe studiul motivațiilor lor. Interacționiștii arată că personalitatea unei persoane se formează și se modifică prin contactul cu ceilalți. Pentru interacționiști oamenii sunt subiecți conștienți care dau un sens lumii, iar lumea socială este o realitate construită. Interacționiștii propun să se explice socialul prin acțiunile individuale.

3.3.2. Teoria sistemelor ecologice

Bronfenbrenner Urie (1979) precizează că asupra dezvoltării umane are o mare influență cinci sisteme (de la cel mai apropiat la cel mai distant). Cunoscută ca *teoria umană ecologică* sau *teoria sistemelor ecologice*, teoria arată influența *microsistemului*, *mezosistemului*, *exosistemului*, *macrosistemului* și *cronosistemului* asupra comportamentului oamenilor. *Microsistemul* este mediul proxim în care ne trăim viața (familia, prietenii, colegii, profesorii și alte persoane cu care intrăm în contact zilnic) în care socializăm și contribuim deopotrivă la construirea acestui sistem. *Mezosistemul* cuprinde relațiile dintre microsisteme, *exosistemul* este mediul care presupune legătura între contextul în care o persoană nu are niciun rol și contextul în care o persoană participă activ. *Macrosistemul* include cultura unei persoane (statutul socio-economic al persoanei sau a familiei sale,

etnia, faptul că trăiește într-o țară dezvoltată sau în una în curs de dezvoltare). *Cronosistemul*, cel mai complex sistem include tranzițiile și schimbările din durata vieții cuiva. Acesta include și contextele socio-istorice care pot avea influență asupra unei persoane (Bronfenbrenner, 1979).

Adulții în curs de dezvoltare trec spre maturitate într-o lume în curs de schimbare continuă. *Teoria sistemelor ecologice* sugerează că blocajul dintre mai multe niveluri ale societății este influențat de locurile de muncă. Creșterea așteptărilor pentru învățământul post-secundar în întreaga lume a pus o presiune mare asupra oamenilor determinându-i să urmeze astfel de studii. Globalizarea și resursele externe au schimbat piața forței de muncă. Dezvoltarea tehnologică afectează toate aspectele vieții (Holloway et al., 2010). Trecerea la maturitate este motivată de nevoile de dezvoltare ale adulților emergenți, de *microsistem*. Nevoile de dezvoltare de bază sunt aceleași pentru toți adulții emergenți. Adulții în curs de dezvoltare sunt socializați în moduri unice de către familiile lor și de către grupul de prieteni, de *mezosistem*. Oamenii își dezvoltă identități unice, viziuni asupra lumii și structuri de viață. Ritmul de dezvoltare este determinat de cerințele educaționale și de oportunitățile privind locurile de muncă din mediul socio-economic, de *exosistem*. Mediul socio-cultural, *macrosistemul* limitează dezvoltarea prin credințele din societate. Diversitatea ideologiilor politice, religioase și economice poate duce la un conflict, oamenii formându-și propria identitate, structuri de viață și viziuni asupra lumii. Influența acestor sisteme determină ce identitate își dezvoltă persoanele, în ceea ce cred ei și ce tip de viață văd pentru ei înșiși în viitor (Ruth și Wolf, 1995). În România nemulțumirea tinerilor despre viața pe care o duc și șansele pe care le văd pentru ei în viitor au ajuns să fie făcute publice și citite de milioane de români prin scrisorile publicate în spațiul virtual, cum sunt scrisorile trimise către președintele țării de către câțiva tineri care datorită corupției din țară au ales să-și justifice gesturile: al unui tânăr inginer hotărât să părăsească țara¹⁶, al unei rezidente la medicină nevoită să recunoască că a luat șpagă¹⁷ sau al unor elevi care au atras atenția opiniei publice asupra nedreptăților din sistemul de învățământ¹⁸.

Teoria sistemelor ecologice sugerează că schimbările în așteptările de comportament al tânărului reflectă o nouă organizare economică și socială. Teoria explică cum familiile influențează formarea identității adultului în curs de dezvoltare. Potrivit *teoriei sistemelor ecologice* așteptările individuale și de familie, *mezosistemul* sunt susținute de ideologiile și politicile *macrosistemului*, dar sunt constrânse de resursele *exosistemului*. Astăzi se crede că învățământul post-secundar este necesar pentru a avea succes în viață. În acord cu politicile sociale, învățământul post-secundar, la fel ca și învățământul primar și secundar este finanțat de guvern, dar nu este gratuit. Liceenii și studenții trebuie să-și plătească școlarizarea, să-și cumpere cărți și cu excepția cazului în care locuiesc la o distanță relativ mică față de liceu sau universitate trebuie să-și plătească camera, masa și transportul. În aceste condiții tinerii din familii cu venituri scăzute spre medii au mai puține resurse și implicit șanse de a urma o educație post-secundară sau universitară (Ruth și Wolf, 1995).

¹⁶ http://www.dcnnews.ro/scrisoarea-unui-tanar-care-divor-eaza-de-romania-m-ai-transformat-intr-un-etern-me-ter-manole_455925.html, accesat la 6.11.2015.

¹⁷ <https://alexandramariadinica.wordpress.com/>, accesat la 6.11.2015.

¹⁸ <http://bloguluhosu.blogspot.ro/> și <http://www.voceatransilvaniei.ro/mesajul-einotionant-si-trist-postat-pe-facebook-de-fata-cu-10-la-bac-imi-cer-scuze-ca-nu-am-mers-pe-la-majorate-sa-ma-imbat-imi-cer-scuze-ca-nu-am-copiat/>, accesat la 6.11.2015.

Dacă pentru unii tineri familia este un factor de sprijin, în care are loc dezvoltarea armonioasă, pentru alți tineri tocmai violențele trăite în familie și abuzurile din copilărie i-au făcut să perceapă trăitul pe străzi ca o alternativă de la traiul de acasă. Hair et al., (2009) pe baza modelului *teoriei ecologice a lui Bronfenbrenner* au examinat factorii protectori și de risc pornind de la cel mai proxim mediu sistemic (individual, prieteni, familie și comunitate) pentru a afla cum prezic profilele adolescenților comportamentele de risc. Pe termen scurt, relațiile sexuale neprotejate cresc riscul transmiterii infecțiilor sexuale la tineri și a sarcinilor la adolescente, abuzul consumului de alcool și neputerea centurii de siguranță duc la accidente rutiere, adeseori mortale. Pe termen lung, comportamentul sedentar din adolescență ce tinde să continue și în stadiul de adult tânăr contribuie la excesul de greutate din perioada adultă ce conduc la boli de inimă sau diabet. Consumul de substanțe interzise din adolescență a fost asociat cu abuzul de substanțe din perioada adultă tânără, cu încarcerări, obezitate și nivele ridicate ale tensiunii. Studiul a identificat patru profile ale comportamentelor de risc sau a „profilurilor de risc”. *Grupul adolescenților cu risc scăzut* care în general se abțin de la comportamente de risc și se angajează în comportamente sănătoase (de exemplu fac sport), aceștia tind să fie distribuiți în termeni de gen și provin predominant din familii cu venituri mari. *Adolescenții din grupul care se angajează în comportamente cu risc moderat* cuprinde persoanele de gen masculin și care nu sunt de culoare, din familii cu venituri mari și având ambii părinți biologici, tineri care beau și se angajează în relații sexuale neprotejate, dar care de asemenea practică frecvent sportul (grupul celor care beau/se angajează în relații sexuale neprotejate). Al doilea grup care se implică în comportamente de risc moderate este caracterizat prin consum ridicat de tutun și angajarea în relații sexuale neprotejate, este compus în mod disproporționat din persoane de gen feminin din familie cu ambii părinți biologici (grupul celor care fumează, se angajează în comportamente sexuale neprotejate și nu practică sportul). *Grupul care se angajează în comportamente cu risc ridicat* este alcătuit mai mult din băieți decât fete, de persoane care nu sunt de culoare, non-hispanici și doar jumătate dintre ei provin din familii cu ambii părinți biologici. Caracteristicile pozitive (factorii protectivi) precum monitorizarea părinților, mai multe rutine familiale și vecini mai educați a fost asociat cu membrii grupului cu comportamente de risc scăzut, în timp ce caracteristici negative ale micro-sistemului, precum comportamente negative în grupul de prieteni au fost asociați cu membrii grupului angajat în comportamente cu risc crescut (Hair et al., 2009).

3.3.3. Abordarea cursului vieții

Cunoscută ca *perspectiva cursului vieții sau teoria cursului vieții* este o abordare apărută în anii '60 pentru a analiza viața oamenilor în contexte structurale, culturale și sociale. Prin perspectiva cursului vieții înțelegem relația între timp și comportamentul uman. Aplicațiile timpurii ale teoriei cursului vieții pot fi găsite la începutul secolului XX la autori precum Bengtson V. L. și Allen, K. R. (1993); Clausen, J. A. (1991); Riley, M. W. (1987); Hagestad, G. O. și Neugarten, B. L. (1985); Rodgers, R. H. și White, J. M. (1993), până la sfârșitul secolului XX abordarea cursului vieții fiind considerată o „paradigmă în curs de dezvoltare” atât ca teorie cât și ca metodă. Cel care a avansat principiile de bază ale teoriei este Glen Elder (1993). Toți acești autorii și-au direcționat atenția asupra legăturii între viața individuală și contextul istoric și socio-economic în care se desfășoară viețile umane. Mare parte din analiza cursului vieții se concentrează pe detectarea și documentarea unei structuri a „drumurilor în viață” (*pathways of life*)

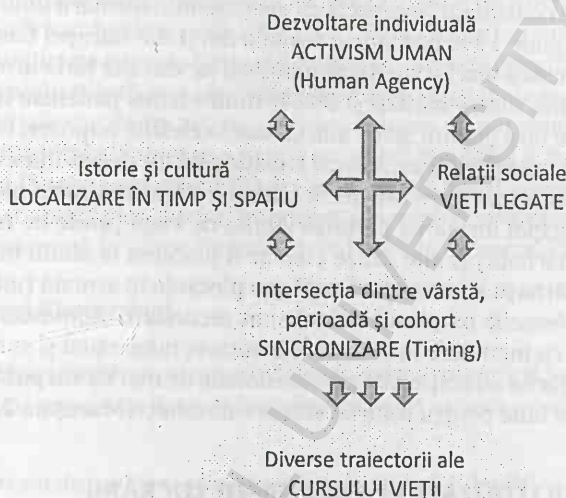
(Willekens, 1999). Perspectiva cursului vieții se uită cum vârsta cronologică, relațiile, tranzițiile comune de viață și schimbările sociale dau formă vieții oamenilor de la naștere până la moarte (Hutchison, 2007).

Cursul vieții este o orientare teoretică sau o paradigmă orientată spre studierea dezvoltării umane și a înaintării în vârstă. Deși se folosesc termeni precum *durata vieții* (life span), *povestea vieții* (life history) și *ciclul vieții* (life cycle) niciunul nu este sinonim și fiecare are alt sens. Studiile cursului vieții și cercetările longitudinale sunt tot mai des folosite din a doua jumătate a secolului XX, deși au fost utilizate pentru prima dată acum mai bine de 90 de ani, de exemplu în studiul „*Țăranul polonez în Europa și America*” de W. I. Thomas și F. Znaniecki 1918–1920. Acestea studiază biografiile și traiectoriile de viață ale persoanelor și grupurilor umane prin cercetarea continuă a experiențelor prin care trec, în prezent existând studii longitudinale ale istoriei vieții. Diversitatea vieților individuale sunt legate de schimbările sociale și istorice, structurate de instituții sociale, iar normele sociale direcționează traiectoriile educaționale, de muncă, de familie și rezidență urmate de oameni sau grupuri. Noțiuni precum „calendar normativ” sau „ceas social” se referă la așteptarea vârstelor proprii potrivite pentru diverse tranziții de viață. Studiile din categoria *duratei vieții* au caracter temporal, legând două sau mai multe etape de viață. *Povestea vieții* este o colecție cronologică cantitativă sau calitativă a activităților, evenimentelor și a datelor importante din cursul vieții unei persoane sau grup. *Ciclul vieții* descrie o succesiune de evenimente din viață axându-se pe schimbarea procesului de reproducere de la o generație la alta (Mortimer și Shanahan, 2002). Traietoriile sunt alcătuite din tranziții care modifică statutul, identitatea sau rolul unei persoane. Tranzițiile timpurii și punctele de cotitură pot avea implicații pentru traiectoriile de mai târziu (nașterile adolescente au efect asupra întregii vieți sau întoarcerea la școală la o vârstă adultă, adesea se referă la nesiguranță și schimbarea locului de muncă). Vârsta ca și construct social structurează cursul vieții prin așteptările specifice vârstei (mersul la școală, căsătoria, nașterea, pensionarea) arătând care sunt tranzițiile relativ timpurii și care sunt tranzițiile relativ târzii. Semnificațiile timpului (istoric, social, individual) este operaționalizat în paradigma cursului vieții prin conceptul de *sincronizare sau adaptare pe parcurs* (timing). Elder (1998) afirmă că există cinci principii paradigmaticale ale cursului vieții: principiul dezvoltării pe toată durata vieții, principiul activismului, principiul timpului și locului, principiul sincronizării și principiul vieților legate:

1. după vârsta de 18 ani continuă dezvoltarea biologică, psihologică și socială, oamenii trăind experiențe de schimbare și după această vârstă, iar studierea vieților pe perioade lungi surprinde interacțiunea dintre schimbarea socială și dezvoltarea umană (*principiul dezvoltării umane și al îmbătrânirii*);
2. oamenii sunt influențați de contextul istoric și de locul în care trăiesc, unul și același eveniment istoric poate însemna și avea consecințe diferite pentru regiuni sau generații diferite și poate afecta persoanele în moduri diferite în funcție de momentul în care acestea apar în cursul vieții deoarece semnificația evenimentului variază în funcție de etapa de dezvoltare umană (*principiul trăirii în context temporal istoric și local*);
3. influențele sau constrângerile sociale îi determină pe oamenii să facă alegeri din mai multe alternative posibile, construindu-și propriul curs al vieții, iar planificările și deciziile luate au consecințe asupra traiectoriilor de viață (*principiul activismului*);

4. marile schimbări sociale afectează indivizii prin impactul lor asupra contextelor interpersonale ale indivizilor. Viețile sunt trăite interdependent și influențele socio-istorice sunt exprimate prin intermediul rețelei de relații interpersonale (*principiul vieților interdependente, legate*);
5. antecedentele și consecințele tranzițiilor, evenimentelor și modelelor comportamentale variază în funcție de sincronizarea lor în cursul vieții (*principiul sincronizării*) (Elder, 1998).

Figura 3.2: Patru elemente cheie ale paradigmei cursului vieții (după Giele și Elder, 1998)



Sursa: Mureșan, C. (2012). Schimbările comportamentului familial în România.
O abordare din perspectiva cursului vieții, p. 23

În cercetări, atunci când se evaluează tranziția la vârsta adultă se folosesc concepte ale teoriei cursului vieții, precum *prevalență*, *momentul-timp (timing)*, *sincronizare* și *derularea evenimentelor*. *Momentul* se referă la vârsta la care au loc tranzițiile, variația vârstei și durata între evenimentele de tranziție. *Sincronizarea* denotă măsura în care este asociată apariția a două evenimente. *Secvențierea* surprinde ordinea evenimentelor într-o traiectorie, de multe ori presupunând că există o ordine normativă a evenimentelor. *Evenimentele de tranziție* sunt de multe ori analizate grupând indivizii în cohortă de naștere. Membrii unei cohorte de naștere experimentează evenimente de tranziție în același timp istoric, caracterizat de un specific al resurselor socio-culturale, constrângeri și oportunități. Comparând cohortele de naștere putem observa schimbarea socială prin corelarea vârstei cu timpul istoric. Pentru a surprinde schimbările recente ale tranziției la vârsta adultă în Europa, conceptul de *destandardizare* a primit o atenție specială. Destandardizarea se referă la faptul că evenimentele de tranziție și secvențele evenimentelor de tranziție sunt experimentate de o parte din ce în ce mai mică de tineri, se petrec la vârste mai disparate și prezintă mari variații în durată. Finalizarea educației și intrarea pe piața muncii sunt încă destul de puternic cuplate și legate de vârstă (Buchmann și Kriesi, 2011). Cursul vieții unui individ este încorporat și format

de timpul istoric și locurile în care trăiește pe parcursul vieții. Psihologia dezvoltării umane a început să acorde importanță contextului social și variațiilor individuale, adăugând la cunoaștere înțelegerea sociologică a dezvoltării umane și a înaintării în vârstă. Anul nașterii localizează indivizii în contextul istoric, iar vârsta îi plasează într-o anumită etapă a vieții. Vârsta indică și dacă o tranziție are loc relativ devreme sau târziu.

Părăsirea casei părintești este considerată în literatura de specialitate evenimentul care declanșează tranziția către viața de adult, deși modelul funcționează pentru țările vest-europene pentru că în Europa de Est parteneriatele deseori încep chiar în casa părintească și se poate întâmpla ca unul din copii (căsătorit sau nu) să rămână în casa părintească pentru a avea grijă de părinți la bătrânețe, iar evenimentul intrării în viața de adult trebuie să fie considerat împreună cu evenimentul formării unui parteneriat de viață. La începutul anilor 1990 bărbații și femeile din țările Europei Centrale și de Est părăseau casa părintească mai târziu decât omologii lor din alte țări europene. Datele arată că în România 71,0% dintre bărbați și 89,0% dintre femei părăseau în 1990–1994 casa părintească înainte de a împlini 30 de ani. La toate celelalte popoare, femeile părăsesc cu 3 ani mai devreme casa părintească decât conaționalii lor de sex masculin. Femeile părăsesc casa părintească mai devreme decât bărbații. Părăsirea casei părintești trebuie să aibă ca motiv principal formarea parteneriatului de viață (unde de regulă femeile sunt mai tinere decât bărbații) și alte cauze cum ar fi plecarea la studii într-o altă localitate (unde femeile și bărbații au aceeași vârstă) sau plecarea în armată (unde bărbații pleacă mai devreme, iar femeile nu pleacă deloc) sunt secundare. Adolescenții cu competențe de planificare, cei cu încredere în sine, care investesc intelectual și sunt independenți își influențează realizările educaționale și profesionale de mai târziu putând fi pregătiți mai mult sau mai puțin bine pentru rolurile viitoare de adulți (Mureșan, 2012).

3.4. ALTE TEORII UTILIZATE PE PARCURSUL LUCRĂRII

3.4.1. Teorii privind tranziția de la școală la viața activă

Teoriile privind tranziția de la școală la locul de muncă se referă la rolul variabilelor socio-cognitive (în special auto-eficacitatea) și influențele lor asupra efortului și interesului pentru obținerea unui anumit loc de muncă. În teoria social-cognitivă privind cariera (*Social Cognitive Career Theory*) Lent; Hackett și Brown (1999) ipoteza de bază este că *tranziția de la școală la locul de muncă este un proces, mai degrabă decât un eveniment* care se desfășoară treptat în timpul anilor de școală și continuă apoi și care este încorporat în fenomenul mai mare al procesului de dezvoltare a carierei. Un succes al tranziției prin urmare, depinde cât de bine fac față tinerii diferitelor sarcini profesionale. Se disting șase procese interdependente: (1) *însușirea unor rezultate pozitive și realiste ale așteptărilor*, (2) *dezvoltarea intereselor academice și de carieră*, (3) *formarea interconexiunilor între interesele și obiectivele legate de carieră*, (4) *transformarea scopurilor în acțiune*, (5) *dezvoltarea unor competențe și* (6) *negocierea pentru sprijinul social și obstacolele care afectează atingerea obiectivelor preferate de carieră*. Aceste procese se desfășoară în timpul anilor de școală dar și după (Schoon și Silbereisen, 2009). Caracteristicile personale (sex, predispoziții și starea de sănătate) și cele de bază cum ar fi posibilitățile contextuale influențează sursele auto-eficacității (experiențele de măiestrie și experiențele de performanță), care, la rândul lor, afectează auto-eficacitatea și rezultatele așteptărilor. Ambele concepte sunt văzute ca esențiale pentru

cultivarea intereselor, formarea scopurilor și acțiunilor asociate, care sunt, de asemenea, modelate de influențele contextuale (suporturi din partea mediului și obstacole) (Lent et al., 1999). Pe baza acestei teorii, a dezvoltării intervențiilor adecvate pentru a promova drumurile spre o carieră de succes ar putea fi cel mai bine puse în aplicare de-a lungul anilor de școală. De asemenea, autorii subliniază importanța dezvoltării auto-eficacității și a competenței în domeniile de calificare cele mai generice (abilități de angajare, de muncă în echipă, leadership), care sunt necesare pentru a traduce obiectivele în acțiuni și de a negocia obstacolele și suporturile (Schoon și Silbereisen, 2009).

O altă teorie se referă la definirea personalității în muncă (Strauser et al., 1999) și se concentrează pe relația dintre interesele ocupaționale, caracteristicile de personalitate și posibilele medii ale locului de muncă (Holland, 1997). Se disting șase tipuri de indivizi cu diferite caracteristici de personalitate și interese (interesele specifice ale domeniului, auto-eficacității și abilităților) ce au fost diferențiate și adaptate la mediile profesionale (convenționale, sociale sau de tip artistic). Munca într-un mediu profesional bine stabilit în funcție de aptitudini și interese a prezis o carieră stabilă și o mai mare satisfacție a locului de muncă (Spokane et al., 2000). Pe baza acestei teorii, identificarea și promovarea intereselor și abilităților devine importantă pentru dezvoltarea programelor de carieră și pentru asistență în a face alegeri privind cariera (Schoon și Silbereisen, 2009).

3.4.2. Teoria carierei (Careership)

În cadrul comunității științifice ce se ocupă de studierea orientării în carieră există trei teorii dominante cu privire la luarea deciziilor privind cariera conform lui Osipow și McNeill (1990):

- *teoria potrivirii sinelui cu ocupația sau locul de muncă* (identificarea trăsăturilor de personalitate, al aptitudinilor și al interesului necesare în anumite locuri de muncă și a vedea în ce măsură tinerii posedă aceste calități);
- *modelul de dezvoltare a lui Ginsberg și colaboratorii (1951) și Super (1953, 1957, 1980)* conform cărora există stagii de dezvoltare al procesului de luare a deciziilor de carieră, iar cele bune (conform unui expert extern) pot fi făcute când persoana tânără și-a dezvoltat propriile abilități și *a ajuns la maturizarea completă*. Ambele perspective minimalizează impactul factorilor sociali și contextuali ca parte a procesului de luare a deciziilor;
- *teoria învățării sociale*, al treilea model postulează că factorii sociali și culturali se recunosc în identitatea unui individ pe măsură ce se dezvoltă și acumulează experiențe. Experiențele sunt văzute ca influențe externe asupra deciziilor pe când ele fac parte din procesul decizional al carierei (Hodkinson și Sparkes, 1997).

La sfârșitul secolului XX, Hutton a dezvoltat o teorie sociologică de luare a deciziilor privind cariera. Hutton (1995) vorbește despre societatea britanică 40-30-30, unde doar 40,0% din forța de muncă lucrează cu normă întreagă, alți 30,0% sunt lucrătorii nesiguri cei care desfășoară activități independente și lucrează cu jumătate de normă sau lucrătorii ocazionali, în timp ce alți 30,0% sunt cei marginalizați, cei inactivi sau cei care lucrează pe salarii mici. Deși societățile se schimbă, teoria a rămas valabilă și astăzi. Această ierarhizare se referă la „locuri de muncă unde poți face carieră pe termen lung” dominate de clasa de mijloc, „locuri de muncă manuale” ce necesită calificări care includ

ocupații manual-tehnice și „locuri de muncă cu o calificare scăzută” ce includ munca manuală necalificată. Intrarea în diferite traiectorii de carieră este influențată de clasa socială, care este un factor major în explicarea traseului profesional (Bates și Riseborough, 1993). Griffin (1985) a introdus genul în explicarea tipului locului de muncă ales, iar studii precum cele ale lui Blackman (1987), Cros și Wrench (1991) au arătat că originea etnică restricționează oportunități pentru anumite grupuri. Banks și colab. (1992) au arătat că localizarea geografică este un factor important, ca urmare a variațiilor de șomaj și a oportunităților de angajare (Hodkinson și Sparkes, 1997).

Procesul de luare a deciziilor privind cariera are mai multe caracteristici, astfel că deciziile sunt:

- *reacții la oportunități întâmplătoare*, astfel că în realitate oamenii nu le planifică;
- *determinate de „structurile de oportunitate”* de pe piața forței de muncă, care sunt influențate la rândul lor de organizarea industrială, reglementările guvernamentale și clasa socială și nu de către individ;
- *parțial raționale* (deoarece oamenii sunt influențați de emoții și sentimente), acceptă sau resping un loc de muncă pe baza experiențelor personale anterioare sau datorită sfaturilor primite de la rude, prieteni sau vecini;
- *pragmatice*, se bazează pe informațiile situate în imediata vecinătate a persoanelor familiare și pe cele ale cunoscuților;
- *luate în mod contextual*, neputând fi separate de fondul familial, cultural și al istoriei lor de viață al tinerilor.
- *oportuniste* fiind reacții la oportunități percepute și întâlnite.
- *implică acceptarea unei opțiuni* decât alegerea între mai multe.
- *se iau într-un context social-cultural*, pot fi înțelese doar în termeni de istorii de viață ale celor care le fac, în care identitatea a evoluat prin interacțiunea cu ceilalți și prin cultura din care persoana face parte. Convingerile, ideile și preferințele unei persoane sunt subiective, dar sunt influențate și de rețelele sociale obiective și de tradițiile culturale în care acea persoană trăiește, purtând numele de „habitus”, concept definit de Bourdieu. Din copilărie, tinerii adună structuri conceptuale (scheme) care servesc ca instrumente pentru înțelegerea experiențelor lor. De exemplu fetele musulmane au mai multe șanse de a vedea deciziile luate ca o decizie colectivă, de către și pentru familie, decât fetele a căror credințe sunt non-musulmane;
- *depind de un model complex al relațiilor cu părțile interesate (tinerii, angajatorii, furnizorii de formare, formatorii centrelor de carieră) și al diverselor lor percepții și reacții la regulamentele oficiale*. Pentru Bourdieu, fiecare parte interesată aduce capital (economic, social, cultural sau simbolic) influențând regulile jocului. Okano (1993) vorbește despre resurse. Aceeași resursă poate fi pozitivă, negativă sau neutră, în funcție de contextul în care aceasta este „folosită”. În tranziția către piața forței de muncă, ceilalți jucători dețin adesea mai mult capital și pot exercita mai multă putere decât tinerii și sunt jucătorii care au resursele pentru a determina regulile jocului. De exemplu, angajatorii au puterea de a angaja și a concedia, în timp ce furnizorii de formare profesională și educațională înțeleg sistemele mai bine decât tinerii și au contacte și acces la rețele pe care tinerii nu le au. Unii părinți au acces la locuri de

muncă prin propriile rețele, în timp ce alții nu au. Și tinerii, au de asemenea resurse, și pot exercita o influență considerabilă asupra propriului lor viitor.

Toate aceste caracteristici ale deciziilor sunt parte a unei interacțiuni complexe situată în contexte diferite (locale, naționale, globale) implicând culturi instituționale și norme diferite situate la rândul lor în mediul economic, social și cultural și într-o dimensiune istorică. Astfel toții jucătorii (tinerii, angajatorii, furnizorii de formare) iau decizii rațional pragmatice, din punctul lor de vedere diferit, în cadrul propriilor orizonturi diferite și cu propriile obiective diferite. Ce rezultă este un amestec fluid de alianțe, negocieri, acorduri și conflicte (Hodkinson și Sparkes, 1997).

În literatura de specialitate actuală privind trecerea la muncă, un concept comun este acela de „trajectorie de carieră” (Furlong, 1992). Banks și colab. (1992) susțin că există modele de avansare în carieră pe care le descriu ca traectorii. Acestea depind în mare măsură de caracteristicile a ceea ce au în spate tinerii, precum clasa socială, genul, etnia, localizarea geografică și nivelul educațional. Traiectoriile sunt „cognoscibile” deoarece începând de la deciziile timpurii ale tranziției spre muncă și pe măsură ce viețile noastre se dezvoltă, urcăm treptat într-o direcție care este clară și previzibilă pentru cunoștințele unui om din afară. Deși planul și traseul se pot schimba, acestea sunt văzute ca aberații ocazionale atunci când o persoană își schimbă traseul sau renunță de la o treaptă socială la alta. Schimbarea traseului este numit în studii ca și „punct de cotitură” alături de care există „perioade de rutină”. Denzin (1989) le numește „epifanii”. Lucrând în Finlanda, Antikainen și colab. (1996) le numește *evenimente ale vieții* care schimbă învățarea, în timp ce Alheit (1994) scriind despre șomajul în rândul tinerilor în Germania, vorbește despre „*discontinuitatea biografică*”. Când o decizie se face în termen de punct de cotitură, habitusul persoanei este schimbat. Uneori această schimbare seamănă cu o schimbare progresivă altelei un rezultat al unui punct de cotitură poate determina transformări mult mai dramatice. Punctele de cotitură sunt inseparabile de rutina care le urmează și le preced, iar aceste rutine au o importanță mare pentru transformarea carierei. Există cinci tipuri de rutină: *de confirmare* (ele consolidează o decizie de carieră deja făcută astfel încât noua identitate se dezvoltă în așa cum subiectul spera și intenționa), *contradictorii* (experiențele pot duce la regrete ale schimbării realizate și pot determina întoarcerea la treapta anterioară, o schimbare a locului de muncă sau dezvoltarea unor strategii de a face față situației acordând, spre exemplu un interes mai mare casei și timpului liber pentru a abate atenția de la nemulțumirea locului de muncă), rutine *de socializare* (ele confirmă identitatea care nu a fost dorită inițial), *dislocarea* (persoana trăiește cu o identitate care nu-i place, nu o acceptă, nici nu o transformă, tânjind după identitatea anterioară care nu îi mai este accesibilă; se poate întâmpla datorită unei boli traumatice sau a unui accident, persoana continuând să vadă activitatea anterioară ca una de dorit, deși este acum imposibil de atins) și rutine *evolutive* (persoana își schimbă treptat locul de muncă, devenind prea mare identitatea lor de carieră inițială, dar într-un mod care nu este neapărat contradictoriu sau dureros, putând duce la o eventuală transformare cu sau fără un punct de cotitură de întoarcere). În aceste puncte de cotitură oamenii iau decizii rațional pragmatice conform orizontului lor cultural. Aceste puncte de cotitură sunt atât precedate cât și urmate de perioade de rutină, care se află în domeniul macro-social. Perioadele de rutină și punctele de cotitură sunt interdependente, astfel încât nu pot fi înțelese unul fără celălalt, iar separarea dintre ele este de multe ori arbitrară. Calea de la un punct de cotitură la un alt punct de cotitură poate fi previzibilă și netedă sau neregulată și idiosincronică (Hodkinson și Sparkes, 1997).

Adaptabilitățile de carieră se referă la resursele de adaptare și strategiile pe care oamenii le folosesc în procesul de construcție a carierei lor profesionale. Tinerii cu nivele ridicate ale *adaptabilității la carieră*, adică cei *preocupați* (orientați și implicați spre viitorul lor), care au un *bun control* (auto-disciplină, autonomie și răspundere pentru deciziile profesionale), sunt *curioși* (explorează lumea muncii) și au *încredere în ei* (în propriile abilități de rezolvare/depășire a problemelor/obstacolelor) se proiectează mai mult în viitor, percep mai puține obstacole în carieră și sunt mai competenți în transpunerea intențiilor lor de carieră în comportamente. *Adaptabilitatea carierei* facilitează tranziția de la școală la muncă, are efect asupra sentimentului de putere personală și asupra satisfacției cu viața și în realizarea unei dezvoltări armonioase pentru tineri. Fetele din România comparativ cu băieții au un nivel mai ridicat al adaptabilității carierei (sunt mai preocupate, mai curioase) poate pentru că sunt nevoite să depună un efort suplimentar pentru a avansa profesional pe o piață a muncii dominată de bărbați. Elevii liceelor teoretice din România comparativ cu elevii liceelor profesionale sunt mai preocupați, mai curioși, mai încrezători în privința carierei lor poate pentru că în timp ce unele culturi oferă perspective mai bune și mai rapide de angajare a absolvenților școlilor profesionale, alte culturi, cum este cea din România oferă protecție socială crescută absolvenților liceelor teoretice. Dacă în unele culturi, în adolescență este momentul reconsiderării angajamentelor profesionale, condițiile economice fluctuante și piața muncii instabilă din România îi determină pe adolescenți să aibă acces redus privind explorarea profesională și perspective limitate de integrare profesională în viitor. Dezvoltarea identității profesionale se întinde pe perioade mai lungi de timp în adolescență, tinerii români având experiențe de lucru foarte limitate, deoarece o mare parte dintre ei continuă educația cu studii superioare după absolvire (Negru-Subțirică et al., 2015).

CAPITOLUL 4

CERCETĂRI PRIVIND TRANZIȚIA DE LA ADOLESCENȚĂ LA STADIUL DE ADULT TÂNĂR

4.1. METODOLOGIA CERCETĂRII

Procesele economice, politice și culturale din societățile post-industriale bazate pe capitalism au schimbat nu numai criteriile sociale de maturitate, ci s-au transformat și drumurile parcurse în viață. Datorită schimbării mentalității oamenilor putem vorbi alături de existența unei adolescențe întârziată și de o maturitate târzie, dar și despre dispariția stadiilor concrete de viață, care nu mai au un caracter standard și au devenit chiar reversibile (Kádár, 2013). De exemplu, tinerii nu privesc tranziția prin care trec spre statutul de adult asociat cu căsătoria și faptul de a deveni părinte. Cei mai mulți dintre ei simt că nu au ajuns la maturitate. Vârsta tipică a căsătoriei și cea a nașterii primului copil au crescut mult, întrucât și femeile și bărbații urmăresc să facă studii superioare sau să-și găsească oportunități vocaționale (Papalia, 2010). Tinerii de astăzi văd maturitatea și obligațiile sale diferit. Devenirea unei persoane adulte este marcată de repere interne, psihologice, legate de sentimentul de identitate de sine, responsabilitate și autonomie (Horowitz și Bromnick, 2007). O serie de studii (Macek et al., 2007; Nelson, 2009; Sirsch et al., 2007; Petrogiannis, 2011; Nelson et al., 2004) care au investigat opiniile tinerilor despre maturitate, în diferite țări și culturi arată că tinerii între 18-24 de ani nu se simt adulți. Aceleași studii arată că pentru tineri criteriile cele mai importante care marchează trecerea spre maturitate s-au schimbat de la evenimente exterioare, la standarde interne, care se ating în general treptat și individual precum acceptarea responsabilităților, a lua decizii independent de părinți sau alte influențe și a devenii independent financiar.

Cercetările pe tinerii din America (Arnett J., 2001), China (Nelson, 2004), Israel (Mayseless și Scharf, 2003) sau țări din Europa de Vest precum Grecia (Petrogiannis, K., 2011), Austria (Sirsch, U. et al., 2007), dar și din Europa de Est precum Cehia (Macek et al., 2007) sau România (Nelson, 2009) arată aceleași caracteristici prin care tinerii definesc maturitatea (cel puțin în anumite segmente ale acestor populații, cum ar fi studenții). Rezultatele arată că tinerii între 18-25 de ani se simt a fi între două perioade ale vieții, nu se consideră adolescenți dar nici pe deplin adulți, trăind o perioadă pe care nu știu cum s-o numească.

Pe baza teoriei lui Arnett, J. J., pe care o utilizăm în aceste studii pilot pentru a evidenția caracteristicile distincte ale acestei perioade de timp, ca parte a perioadei de dezvoltare diferită și față de adolescență și față de perioada adultă explicăm criteriile tranziției spre maturitate a tinerilor din România. Modul cum definesc tinerii maturitatea, ce înseamnă pentru ei „a fi adult” și comportamentul acestora de a amâna asumarea unor responsabilități specifice adulților, adoptând mai degrabă comportamente specifice adolescenților, i-au determinat pe cercetători (Arnett, 2000) să vorbească de o nouă etapă de parcurgere în ciclul vieții, numindu-i pe tinerii între 18-25 de ani „adulți în

curs de devenire” (*emerging adults*), iar perioada din cursul vieții cuprinsă între 18–25 de ani este considerată o perioadă distinctă de dezvoltare, numită *perioada adultă emergentă*. Potrivit modelului, tinerii de azi între 18–25 de ani nu se consideră nici adolescenți, nici adulți, ci mai degrabă „adulți în curs de devenire”. Perioada adultă emergentă este diferită de perioada adolescenței deoarece tinerii sunt mai liberi față de controlul parental și este o perioadă independentă de explorare a vieții.

Prin expunerea modului în care își văd liceenii și studenții statutul de vârstă și se raportează la maturitate, demonstrăm că etapa adultă în curs de dezvoltare spre maturitate pare să se constituie ca o etapă distinctă a vieții și în cazul tinerilor din România. Tindem să credem că mediul economic, social și cultural actual, cu numeroasele schimbări care pot fi văzute în România inclusiv în îmbunătățirea standardului de viață și adoptarea valorilor și ideologiilor individualiste specifice societăților din Vest apropie concepția tinerilor din România cu cei din SUA și alte state în care a fost testată și confirmată teoria lui Arnett.

Pornind pe de o parte de la concepțiile teoretice prezentate care expun întârzierile maturizării tinerilor și pe de altă parte de la așteptările societăților moderne față de tineri, care în mod programatic își propun să accentueze integrarea tinerilor pe piața muncii și accentuează importanța tinerilor ca forță de muncă, cele două obiective generale de cercetare asumate sunt:

1. Cercetarea percepției tinerilor din România despre ei înșiși, în două ipostaze – înainte și după absolvirea liceului, și compararea acestei percepții cu cea a tinerilor din alte țări.
2. Cunoașterea factorilor sociali care influențează tinerii în inserția și evoluția lor pe piața muncii.

Pentru realizarea obiectivului cunoașterii percepției tinerilor am recurs la 2 cercetări pilor de tip calitativ și la 2 cercetări pilot cantitative. Studiile realizate în 2012 au fost (un studiu calitativ pe un lot de liceeni și un studiu cantitativ tot pe liceeni realizat în cadrul proiectului de cercetare „Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală”¹⁹. În 2013 am realizat alte două studii, de această dată pe studenți, unul calitativ pe un lot de 100 de studenți, realizat în cadrul Bibliotecii Central Universitare „Lucian Blaga” Cluj-Napoca și unul cantitativ pe un lot de studenți din primul an de la diverse

¹⁹ Studiul sociologic longitudinal „Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală privind efectul contextului social asupra succesului tranzițiilor de viață” este implementat de Departamentul de Asistență Socială din cadrul Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca. Proiectul PN-II-ID-PCE-2011-3-0543 este finanțat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) (<http://uefiscdi.gov.ro>). Colectarea datelor a avut loc în primăvara anului 2012 (N = 3509 elevi de liceu din clase terminale), iar al doilea val a fost realizat la doi după finalizarea liceului, în perioada octombrie-februarie 2015 (N = 1509 din primul val al studiului). Obiectivul general al proiectului este surprinderea tranziției adolescenților români spre statutul de adult tânăr, precum și identificarea și analiza factorilor demografici, legați de vecinătate și venituri, analiza relațiilor cu părinții, prietenii și profesorii și a acelor contexte sociale (educaționale, familiale, servicii) care aduc beneficii în tranziția cu succes a adolescenților spre statutul de adult tânăr. Detalii suplimentare despre proiect pot fi găsite pe pagina web a proiectului: <http://www.viitoradult.ro/>. Coordonatorul științific și managerul de proiect au permis utilizarea bazei de date în scopul cercetării.

facultăți și specializări din cadrul mai multor universități din țară, realizat în cadrul proiectului deja menționat (pentru testarea instrumentului valului II).

Pentru realizarea celui de-al doilea obiectiv al cunoașterii factorilor sociali care influențează tinerii în evoluția lor către piața muncii am utilizat datele culese în cele două valuri ale cercetării cantitative de tip longitudinal în care lucrez ca asistent de cercetare în colaborare cu membrii echipei de proiect (valul I realizat în 2012–2013 și al doilea val din 2014–2015). Datele din studiul longitudinal au fost culese în teren și telefonic în cele două studii cantitative pe liceeni și studenți, dar și în cele două valuri ale studiului sociologic longitudinal.

Având în vedere cele șase serii de date culese pe baza cărora am făcut analizele prezentăm separat mai jos tipul cercetărilor, loturile, respectiv eșantioanele și instrumentele de cercetare. Redăm sintetic tabloul studiilor realizate:

Tabelul 4.1: Tabloul cercetărilor prezentate în această lucrare

Denumire	Tip cercetare	Metodă (instrumentar)	Lot/ Eșantion
Cercetare I	calitativ	chestionar cu întrebări deschise	Total: 80 liceeni de clasa a XII-a (F:50, B:30)
Cercetare II	calitativ	chestionar cu întrebări deschise	Total: 100 studenți (F:80, B:20)
Cercetare pilot III	cantitativ cantitativ	chestionar online chestionar online	897 liceeni clasa a XII-a 343 studenți an I Total 1240 tineri
Cercetare Panel	cantitativ	chestionar online și/sau chestionar „pen and paper” la interval de 2 ani	Total: 3509 liceeni, valul I (2012) eșantion reprezentativ Total: 1509 valul II (2014) respondenții din primul val

4.2. OBIECTIVE, ÎNTREBĂRILE DE CERCETARE ȘI IPOTEZE

Pornind de la datele prezentate în partea teoretică, ne punem întrebările:

1. Care este opinia adolescenților din România privind propriul statut de vârstă (adolescent vs. adult emergent?). Ne interesează cum se raportează la propria categorie de vârstă (care e legată de maturitate și de responsabilitate).
2. Există diferențe în modul în care liceenii și studenții se raportează la procesul maturizării și care sunt criteriile maturității pentru a se autocaracteriza?
3. Cercetările urmează să verifice dacă se aplică și la tinerii din România faza de dezvoltare a adultului emergent așa cum a fost ea descrisă de Arnett (2001) și care este specificul acestui stadiu de dezvoltare în comparație cu rezultate altor cercetări similare realizate de către cercetătorul J. J. Arnett prin *Scala markerilor vârstei adulte* (și preluată în studii din diverse țări).
4. În ce măsură sfârșitul statutului de elev conduce la implicarea tinerilor în muncă și care sunt factorii (sociali, psihologici, demografici) care influențează atitudinea și angajarea lor în muncă?

5. Cum influențează munca viața tinerilor: care sunt efectele experienței în muncă asupra rezultatelor școlare și a vieții personale – implicarea în mai mare măsură a tinerilor în comportamente de risc?
6. Influențează experiența în muncă a tinerilor planificarea în mai mare măsură a asumării unor responsabilități specifice persoanelor adulte (a-și întemeia propria gospodărie și familie, a devenii părinte) comparativ cu cei care nu au experiență în muncă?

Cartea abordează una dintre temele actuale în științele sociale, studiată în psihologie, sociologie, antropologie, filosofie și anume tranziția de la adolescență la stadiul de adult tânăr. Deși există diferite teorii, legislații și organizații internaționale care privesc și definesc adolescenții și/sau tinerii în moduri diferite, toate sunt de acord că trecerea de la un stadiu al dezvoltării umane la altul presupune schimbări de ordin cognitiv, emoțional și comportamental.

În studiul de față ne ocupăm de analizarea factorilor uneia dintre schimbările care are loc în tranziția de la adolescență la maturitate și anume tranziția de la școală la locul de muncă sau trecerea de la perioada de dependență la cea de independență. Setul de obiective și întrebări de cercetare au fost testate prin mai multe microcercetări, cercetări pilot și cercetări longitudinale, fiind îmbogățite cu noi întrebări de cercetare și concretizate în ipoteze acolo unde designul cercetării a permis formularea de ipoteze. A avut o parte deontologică comună, adolescenții fiind abordați din mai multe perspective: și cei vulnerabili și cei din școli și cei din universități.

Prin cercetările realizate ne-am propus următoarele obiective:

1. Să identificăm percepția propriului statut de vârstă al tinerilor între 18-25 de ani din România;
2. Să identificăm criteriile de maturitate pe care tinerii din România le utilizează în delimitarea maturității, prin compararea modului în care elevii și studenții înțeleg procesul de a devenii adult în România față de tinerii de vârstă similară din alte țări.
3. Să explorăm modul în care factorii sociali și de risc influențează alegerea criteriilor maturității.
4. Să descriem factorii cauzali care pot explica succesul tranziției (finalizarea liceului prin examenul de BAC și continuarea studiilor după finalizarea liceului prin urmarea cursurilor de specializare, a unei școli post-liceale sau într-o formă de învățământ superior și/sau angajarea în muncă), factorii individuali și familiali (gradul de ocupare a părinților, aprecierea nivelului de trai, statutul socio-economic, deprivare materială, nivelul de educație al părinților, genul, mediul urban/ rural);
5. Să urmărim modul în care unii tineri reușesc să îmbine studiile cu munca.
6. Să examinăm modul de viață al adulților emergenți din România prin prisma lansării lor în prima experiență în muncă. Să arătăm dacă în cazul adulților emergenți experiența în muncă determină o planificare în mai mare măsură a asumării responsabilităților unei persoane adulte (a-și întemeia propria gospodărie, a se căsători și a deveni părinte) comparativ cu cei care nu au o experiență în muncă.

Pentru atingerea obiectivelor propuse și a răspunde întrebărilor de cercetare, am recurs la un design de cercetare mixt, calitativ și cantitativ, cercetările fiind realizate pe parcursul studiilor doctorale:

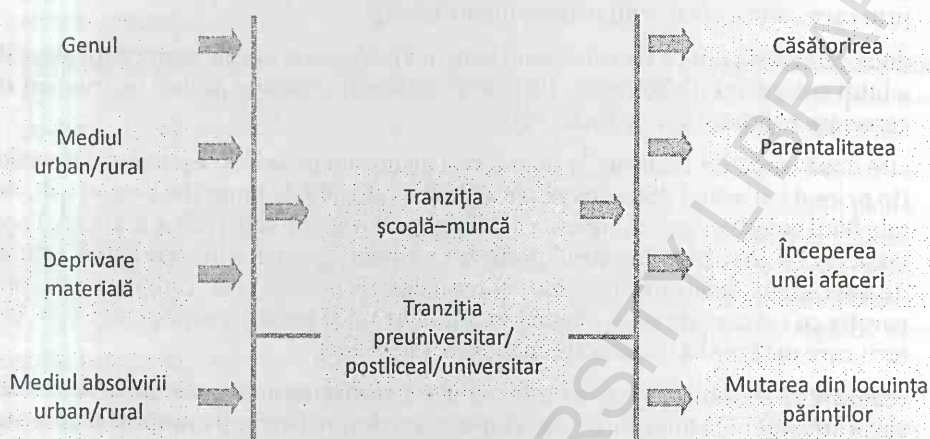
- două cercetări de tip calitativ: una pe un lot de liceeni și una pe un lot de studenți (pentru a identifica percepția tinerilor din România despre ei înșiși și a criteriilor prin care adulții emergenți privesc maturitatea);
- două cercetări pilot de tip cantitativ (pentru a compara criteriile maturității alese de adulții emergenți din România (liceeni și studenți), utilizând același instrument de cercetare validat și în alte societăți);
- alte două cercetări realizate la un interval de doi ani pe același eșantion al tinerilor (în primul val având 3509 tineri, iar al doilea val 1509 de tineri din primul val), datele fiind culese în teren și telefonic sau prin intermediul rețelei de socializare Facebook (în 2012 și 2014 în cadrul proiectului amintit (pentru a descrie rutele urmate de tineri după finalizarea liceului, pentru a descrie profilul celor care muncesc comparativ cu cei care nu și-au asumat un astfel de rol și pentru a explica care sunt factorii care determină o implicare în muncă a tinerilor));
- realizarea a 39 interviuri structurate filmate și realizarea unui testimonial video care surprinde opiniile unor tineri din Cluj-Napoca despre percepția proprie asupra statutului de vârstă și al criteriilor maturității.

Tinerii din țările industrializate variază în funcție de vârsta la care preiau unele responsabilități specifice adulților (de exemplu momentul în care aleg să trăiască independent de părinți, să se angajeze, să se căsătorească sau să devină părinți), prin felul în care își privesc viitorul (cu optimism sau îngrijorare), prin modul lor de viață (trăind cu părinții, colegi de cameră, parteneri romantici sau singuri), prin preocupările educaționale sau profesionale, precum și prin comportamentul lor (se pot angaja în comportamente de risc specifice vârstei cum ar fi consumul de droguri, alcool sau comportamente sexuale neprotejate) (Nelson, 2009). Una dintre cele mai importante tranziții din viața oricărei persoane, care adesea are loc între perioada de după finalizare a învățământului obligatoriu și continuarea studiilor superioare este tranziția de la școală la viața activă (la locul de muncă, fie că este cu jumătate de normă sau program normal) și aceasta pentru că odată realizată această trecere implică și alte decizii ce determină realizarea altor tranziții, cum ar fi continuarea în paralel a studiilor (tinerii fiind conștienți de necesitatea unor abilități cognitive), întemeierea unei gospodării proprii, a unei căsătorii sau a devenii părinte. La vârsta de 18 ani, în cazul României, după finalizarea celor doisprezece ani de pregătire educațională (până la finalizarea liceului) majoritatea tinerilor sunt puși în situația de a face o alegere care ar putea avea consecințe pe termen lung asupra traiectoriei lor spre vârsta adultă. „*Ce să fac cu viața mea?*” este întrebarea la care trebuie să răspundă fiecare tânăr individual, ținând cont sau nu de influența celor din jur.

Ne propunem să testăm acest model explicativ (Figura 4.1) pentru a vedea:

- care sunt factorii care au o mai mare influență asupra tranziției de la școală la locul de muncă (gradul de ocupare a părinților, aprecierea nivelului de trai, statutul socio-economic, deprivare materială, nivelul de educație al părinților, genul, mediul urban/rural);
- în ce măsură realizarea acestei tranziții, în cazul tinerilor cu vârsta cuprinsă între 18–25 de ani care au realizat-o deja, determină planificarea într-o mai mare măsură a realizării altor tranziții (a se muta independent de părinți, a se muta cu iubitul/iubita, a se căsători sau a deveni părinte, a avea un loc de muncă, sau a porni o afacere proprie).

Figura 4.1: Modelul factorilor generatori ai tranziției de la școală la muncă și influența asupra altor tranziții



4.3. CONDIȚIILE REALIZĂRII CERCETĂRII ȘI ASPECTE DEONTOLOGICE

Parte din cercetarea realizată, publicarea articolelor și a participării la conferințe naționale și internaționale le-am realizat cu sprijinul financiar al bursei de la MEC (Ministerul Educației și Cercetării Științifice) și al bursei POSDRU/159/1.5/S/132400 „*Tineri cercetători de succes – dezvoltare profesională în context interdisciplinar și internațional*”, al cărui beneficiar am fost (2 ani în cadrul primei burse și alți 2 ani în cadrul celei de a doua burse) precum și al proiectului național de cercetare sociologic IDEI, PN-II-ID-PCE-2011-3-0543 intitulat „*Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală privind influențele contextului social asupra tranzițiilor de succes către viața adultă*” finanțat de UEFISCDI, în care lucrez (din 2012 și până în prezent) ca asistent de cercetare, alături de o echipă de cadre didactice ale Departamentului de Asistență Socială a Universității Babeș-Bolyai. Proiectul urmărește surprinderea factorilor sociali, psihologici, demografici care determină o tranziție de succes de la adolescență la stadiul de adult tânăr în România, fiind primul studiu longitudinal de acest tip din România, după cunoștințele noastre.

Menționez că primele două microcercetări au fost cercetări individuale realizate din proprie inițiativă, consultându-mă cu profesorul conducător al tezei de doctorat, iar culegerea datelor din celelalte cercetări, cele din primul val al studiului longitudinal din 2012, studiul pilot din 2013 pe studenți și cel din al doilea val din 2014–2015 au fost realizate datorită implicării mele în calitate de asistent de cercetare alături de echipa de implementare a proiectului²⁰. Datele analizate în această carte sunt doar o mică parte a datelor culese în întregul proiect în care lucrez ca asistent de cercetare, aici analizând prima experiență în muncă și relația acesteia cu factorii demografici și psihosociali

²⁰ „*Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală privind efectul contextului social asupra succesului tranzițiilor de viață*”, proiect nr. PN-II-ID-PCE-2011-3-0543, finanțat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI). Mai multe detalii pe <http://www.viitoradult.ro/>.

(stima de sine, optimismul, depresia, etc.). Studiul fiind unul amplu și longitudinal, surprinde tranziția adolescenților spre statutul de adult tânăr, precum și identificarea și analiza factorilor demografici, legați de vecinătate și venituri, analiza relațiilor cu părinții, prietenii și profesorii și a acelor contexte sociale (educaționale, familiale, servicii) care aduc beneficii în tranziția cu succes a adolescenților spre statutul de adult tânăr. De asemenea, se are în vedere surprinderea modului în care acești determinanți sociali interacționează cu trăsăturile individuale și evenimentele de viață mai importante (dragostea, schimbarea școlii, absolvirea școlii, începerea muncii, voluntariatul, graviditatea, etc.). Acest studiu a fost prevăzut a se desfășura în două etape: când tinerii sunt în ultimul an de școală și la doi ani după ce au părăsit școala. Rezultatele acestei cercetări naționale vor contribui la cunoașterea modului în care tinerii își văd șansele și problemele de viață.

În toate cercetările am respectat confidențialitatea și anonimitatea respondenților. În cadrul microcercetărilor realizate pe liceeni și studenți, acestora li s-a explicat în scris (la începutul chestionarului) și verbal scopul și contextul în care are loc microcercetarea, fiind parte a lucrării mele de doctorat, asigurându-le anonimatul și confidențialitatea datelor. Același lucru s-a întâmplat și în cazul celor 39 de interviuri video realizate, primind acordul verbal de principiu din partea tinerilor intervievați de a face publice mărturiile lor. Și în cadrul chestionarelor de feedback primite de la elevii claselor a XI-a în urma prezentării teoriei adultului emergent și a criteriilor maturității în urma vizionării clipului video, acestora li s-a asigurat anonimatul și confidențialitatea celor exprimate în scris. Pentru realizarea primului val al studiului longitudinal, reprezentativ la nivel național (asupra liceenilor din clase terminale, a XII-a și a XIII-a) pentru accesul în școlile din toate județele țării²¹, unde a avut loc studiul am avut acordul Inspectoratelor Școlare Județene precum și acordul directorilor de școală și a diriginților. Elevilor li s-a asigurat posibilitatea de a refuza completarea chestionarului, iar datele din chestionarele completate au fost tratate respectând confidențialitatea acestora. Cadrele didactice și părinții nu au avut acces la datele elevilor. Aceleași principii ale confidențialității au fost respectate și în cadrul cercetării pilot pe studenți. Pentru testarea instrumentului de cercetare a valului doi ce s-a desfășurat pe un lot de studenți am primit acordul decanatului din partea fiecărei facultăți din cele patru centre universitare din țară unde am prezentat proiectul și de unde am adunat date de contact din rândul studenților pentru a-i invita să completeze chestionarul online pe platforma electronică a proiectului. Datele de contact primite din partea studenților precum și răspunsurile la chestionarul online au fost confidențiale, având acces la ele doar echipa de implementare a proiectului, fiind păstrate în arhivele Departamentului de Asistență Socială din cadrul Facultății de Sociologie și Asistență Socială doi ani, conform prevederilor legale. Principiile de confidențialitate a răspunsurilor au fost respectate și în valul doi al studiului, respondenților noștri asigurându-le anonimatul răspunsurilor. Deși majoritatea lor au fost contactați prin intermediul rețelei de socializare Facebook și deși respondenții se pot vedea între ei pe pagina de Facebook a proiectului, accesul la conturile lor de Facebook și implicit în lista prietenilor de pe pagina de Facebook a proiectului (adică către paginile de Facebook a respondenților) fiind privată, având posibilitatea de a-i vedea doar membrii proiectului, care au acces la contul paginii pe rețeaua de socializare.

²¹ Lista unităților de învățământ partenere în proiectul IDEI poate fi consultată accesând acest link <http://www.viitoradult.ro/colaborari/>.

4.4. CERCETARE I. CRITERIILE MATURITĂȚII ÎN OPINIA LICEENILOR

4.4.1. Obiective

Scopul acestui studiu calitativ pe un lot de liceeni de ani terminali a fost acela de a sonda concepțiile tinerilor despre avansarea în vârstă, adică de a identifica criteriile sau termenii în care gândesc și definesc tinerii caracteristicile maturității pentru a vedea dacă putem face categorii sau factori similari cu cei evidențiați în alte societăți. Această tehnică permite o trecere rapidă în revistă a categoriilor conceptuale folosite de către adolescenți ca și criterii de definire a maturității.

În viața adolescenților care se apropie de vârsta maturității (17–18 ani) se petrec schimbări semnificative de natură biologică, psihică și socială, acestea fiind obișnuite în perioada de tranziție pe care indivizii le parcurg de la adolescență la vârsta adultă. Dacă tinerii din anii '50 erau dornici de a devenii cât mai repede maturi, de "a se așeza", tinerii de astăzi văd în schimb maturitatea și obligațiile sale, într-o lumină diferită. În perioada adolescenței și în al doilea deceniu de viață, căsătoria, locuirea separat de părinți, faptul de a deveni ei înșiși părinți, sunt văzute de cei mai mulți dintre tineri ca realizări ce trebuie urmate, dar în același timp și ca angajamente ce pot fi evitate, cel puțin până la o vârstă.

În studiile sale J. J. Arnett a considerat că maturitatea și obligațiile acestei perioade a vieții oferă securitate și stabilitate, dar ele reprezintă de asemenea o închidere a ușilor, sfârșitul perioadei de dependență, al spontaneității și sfârșitul unui spectru larg de posibilități pentru cei care traversează în viață spre acest stadiu (Arnett, 2004).

Trăirea unor experiențe precum: absolvirea unei școli, intrarea pe piața muncii, locuirea separat de părinți, căsătoria și eventual conceperea unui copil reprezintă evenimente demografice care marchează maturizarea generațiilor tinere. Trecerea de la adolescență la statutul de adult presupune atingerea unor repere demografice precum accesul la formele de învățământ superior sau de calificare dorite, găsirea unui loc de muncă, posibilitatea de a avea o locuință proprie și condiții adecvate pentru întemeierea unei familii, repere a căror satisfacere cu succes se realizează în societățile actuale cu dificultate, ceea ce determină ca tinerii să dobândească statutul de autonomie și independență din ce în ce mai târziu în viață. Literatura de specialitate contemporană indică o schimbare clară privind indicatorii vârstei adulte la nivelul evenimentelor demografice (tinerii adulți se căsătoresc, devin independenți, devin părinți și termină școala, respectiv se angajează mult mai târziu decât vârsta la care obișnuiau generațiile precedente), iar tranziția de la adolescență la vârsta adultă este caracterizată de o mai mare variabilitate a ordinii și sincronizării evenimentelor de viață.

Tinerii de azi sunt priviți ca reprezentând o problemă socială și datorită faptului că ating criteriile care definesc maturitatea mult mai târziu ca cei din generațiile anterioare. Așa cum prezintă Horowitz și Bromnick (2007) devenirea unei persoane adulte este marcată nu doar de repere externe, dar și de repere interne, psihologice, legate de sentimentul de identitate de sine, responsabilitate și autonomie. Modul cum definesc tinerii maturitatea, ce înseamnă pentru ei „a fi adult” și comportamentul acestora de a amâna asumarea unor responsabilități specifice adulților, adoptând mai degrabă comportamente specifice adolescenților, i-au determinat pe cercetători să vorbească de o nouă etapă de parcurgere în ciclul vieții, numindu-i pe tinerii între 18–25 de ani „adulți în curs de devenire” (*emerging adults*). Ca urmare Arnett (2000) a propus o redefinire a etapelor vieții și introducerea unei noi etape de vârstă între adolescență și stadiul de

adult, denumită „*emerging adulthood*” (tradus etapa vârstei de dinainte de adult sau vârsta adultă precoce), situată în intervalul de vârstă 18–25 de ani (Arnett, 2000). Potrivit modelului, tinerii de azi între 18–25 de ani nu sunt nici adolescenți, nici adulți, ci mai degrabă „adulți în curs de devenire”. Dobândirea maturității presupune atingerea celor cinci criterii centrale ale maturității (denumiți indicatori tradiționali ai vârstei adulte): (1) *absolvirea unei școli*; (2) *angajarea cu normă întreagă*; (3) *părăsirea casei părintești*; (4) *stabilirea unei gospodării independente*; (5) *căsătoria și procrearea (a se căsători și a deveni părinte)*. Markerii vârstei adulte s-au schimbat, accentul mutându-se dinspre factorii demografici spre factorii individuali. Conform lui Arnett (2000), această etapă, a adultului emergent, se caracterizează prin: (1) *senzație intermediară privind calitatea de adult*; (2) *explorarea identității posibile* (în special în dimensiunile de relații și carieră); (3) *egocentrismul* (focusarea pe sine, nu pe responsabilitățile și obligațiile față de alții); (4) *instabilitatea* (care se manifestă prin schimbarea frecventă a domiciliului, a școlii, a locului de muncă și a partenerilor de viață); (5) *vârsta posibilităților* (caracterizată de un optimism aparte, respectiv de orientări multidirecționale).

În accepțiunea lui Arnett (2004) indicatorii maturității sunt aceștia: (1) *a fi independent și autonom* (de exemplu, asumarea consecințelor comportamentelor proprii, a deveni independent din punct de vedere financiar); (2) *a fi capabil de a întreține relații intime de durată*; (3) *a fi capabil de a se conforma la normele sociale* (de exemplu, a fi responsabil în trafic, a evita actele de delicvență); (4) *a fi capabil de a întemeia o familie*. Arnett afirmă că perioada adultă emergentă nu este o perioadă universală a dezvoltării umane, sugerând că această perioadă există „numai în anumite condiții care au avut loc destul de recent și numai în unele culturi... în culturile care amână intrarea în rolurile adulților și a responsabilităților, mult după perioada adolescenței” (Arnett, 2004: 3).

Tindem să credem că mediul economic, social și cultural actual, cu numeroasele schimbări care pot fi văzute în România inclusiv în îmbunătățirea standardului de viață și adoptarea valorilor și ideologiilor individualiste specifice societăților din Vest apropie concepția tinerilor din România cu cei din SUA și alte state în care a fost testată și confirmată teoria lui Arnett. Presupunem așadar, că multe oportunități de continuare a educației (la nivel de învățământ preuniversitar sau universitar), deschideri sociale (de exemplu, liberalizarea rolurilor de gen, liberalizarea relațiilor sexuale și a controlului nașterilor, expunerea la mass-media occidentală, la internet și globalizarea formelor de activitate a tinerilor), dar și de migrație conduce la o maturizare întârziată a tinerilor din perioada actuală. Presupunem, pe de o parte, că tinerii simt că le sunt deschise mai multe uși, care înainte nu existau pentru părinții lor; de exemplu, ceea ce le poate da un sentiment de optimism, pe de altă parte creșterea oportunităților poate să conducă la întârzieri în preluarea rolurilor de adult, prelungirea statutului de persoană într-o formă de educație, întârzieri în preluarea unor responsabilități familiale, în mod similar cu cele observate de Arnett.

Aceste schimbări și alți factori asociați cu aceste schimbări *au determinat ca prezența caracteristicilor definitorii ale perioadei adulte emergente să fie și în cazul tinerilor din România* (Nelson, 2009). Acest studiu pilot calitativ l-am realizat pentru a atinge primul obiectiv al tezei, acela de a identifica percepția propriului statut de vârstă al tinerilor între 18–25 de ani din România (aici fiind vorba de un lot de liceeni) cât și de a răspunde la întrebarea de cercetare *Care este opinia adolescenților din România privind propriul statut de vârstă (adolescent vs. adult emergent)?* Ne interesează cum se raportează la propria categorie de vârstă (care e legată de maturitate și de responsabilitate) liceeni din clasele terminale.

4.4.2. Metoda, instrumentul și lotul cercetării

Pentru a surprinde modul în care tinerii se gândesc la perioada maturității și a devenirii lor ca adulți, am cerut opinia unor tineri, liceeni din clase terminale, care sunt la debutul perioadei adulte, la vârsta majoratului așa cum este considerată la nivel societal în România această perioadă a vieții, deoarece marea majoritate a tinerilor care ne-au răspuns la chestionar au 18 ani, doar câțiva îndreptându-se spre această vârstă (au 17 ani), iar câțiva depășind vârsta de 18 ani (cu un an). Pentru identificarea criteriilor maturității, am recurs la un chestionar cu șase întrebări deschise, aplicat pe un eșantion de conveniență, pe un lot de 80 de liceeni de clasa a XII-a, în ultimul an de studiu, de la două licee din Cluj-Napoca alese în mod aleator. Liceeni au vârsta cuprinsă între 17 și 19 ani, jumătate din eșantion (43 dintre tineri) au ajuns la vârsta majoratului, au 18 ani, cele mai multe persoane respondente fiind de gen feminin, 50, iar restul de 30 sunt băieți.

Pe baza unui chestionar auto-administrat unor liceeni aceștia și-au spus opinia cu privire la perioada de la care încep să-i considere adulți trei entități diferite: ei înșiși, părinții lor și societatea. De asemenea chestionarul cuprinde și două întrebări, prin care elevii au enumerat, în viziunea lor, aspectele bune și rele privind maturizarea. Afirmatiile și cele două interogații care au alcătuit chestionarul au fost preluate dintr-un alt studiu (Horowitz; Bromnick, 2007) și sunt următoarele:

1. Știi că ești un adult atunci când...
2. Te oprești să fii un copil atunci când...
3. Părinții tăi te tratează ca pe un adult atunci când...
4. Societatea te tratează ca pe un adult atunci când...
5. Care sunt lucrurile bune despre maturizare?
6. Care sunt lucrurile rele despre maturizare?

4.4.3. Analiza criteriilor maturității în opinia liceenilor.

Rezultatele obținute în urma CERCETĂRII I

Analiza răspunsurilor primite de la liceeni a fost realizată prin numărarea răspunsurilor similare alegând să exemplificăm acele răspunsuri care au fost menționate cel mai frecvent. Astfel am ales să evidențiem răspunsurile liceenilor prin „casete” pentru fiecare din cele șase întrebări, analiza răspunsurilor făcând-o după fiecare dintre aceste casete. Afirmatiile pe care am ales să le prezentăm în cadrul fiecărei casete au fost cam egal repartizate în răspunsurile tinerilor, neavând o ordine logică anume și am ales să nu facem categorii considerând că nu este un eșantion reprezentativ.

Deși în urma cercetării am constatat o mare diversitate în răspunsurile liceenilor, datele obținute ne-au condus spre identificarea criteriilor pe care liceenii din clasele terminale le consideră definitorii pentru statutul de adult. Astfel adolescenții definesc maturitatea, prin atribute ca: asumarea responsabilităților și a deciziilor luate, obținerea independenței, atingerea vârstei biologice de 18 ani și însușirea unei gândiri mature (profunde). Sporadic amintesc ca și criteriu de definire a maturității întemeierea unei familii și terminarea unei facultăți, însă nu cu aceeași frecvență cu care enumeră criteriile amintite, ceea ce denotă că în viziunea adolescenților, trecerea prin experiența unei facultăți sau a căsătoriei nu sunt modalități predominante sau evenimente importante de a accede la stadiul de adult (caseta 1).

Știi că ești un adult atunci când...

- ...împlinești 18 ani
 - ...ai responsabilități ce trebuie să le înfrunți singur și ești capabil să-ți asumi responsabilitatea pentru ceea ce faci
 - ...începi să iei decizii înțelepte în ceea ce privește viața ta și crezi în ele
 - ...poți să-ți porți singur de grijă, să-ți administrezi singur timpul și resursele personale
 - ...începi să privești viața cu totală seriozitate, înțelegi și interpretezi lucrurile mult mai profund
 - ...constați că nimic nu e simplu în viață, nimic nu e numai alb sau numai negru și vezi că nu totul se bazează pe egoismul idealurilor tale
 - ...îți întemeiezi propria familie și decizi să crești la rândul tău copii
 - ...termini o facultate
-

Liceenii delimitează perioada adolescenței de cea a maturizării prin atribute psihologice, considerând că devin maturi în urma unui *proces de conștientizare*. Afirmatia „*Te oprești să fii un copil atunci când...*” a fost continuată prin verbe precum *îți dai seama, realizezi, înțelegi, judeci* raportate la fapte, lume, viață. Liceenii afirmă că depășesc etapa adolescenței și se maturizează pe măsură ce reușesc să trateze aspectele vieții cu mai multă seriozitate, devin mai realiști, mai precauți, mai atenți cu ceea ce se întâmplă în jurul lor. Consideră că maturitatea înseamnă „să-ți iei viața în propriile mâini”, să începi să acționezi pe proprie răspundere și să înțelegi că faptele tale pot avea consecințe (caseta 2). Iată câteva dintre răspunsurile lor:

Caseta 2: Te oprești să fii un copil atunci când...

Te oprești să fii un copil atunci când...

- ...începi să înțelegi viața altfel, ești mai realist decât visător, mai precaut, mai atent, poți face diferența între bine și rău
 - ...judeci rațional
 - ...reușești să vezi cu alți ochi, mai serios ceea ce se întâmplă în jurul tău
 - ...începi să ai anumite întrebări esențiale pentru existență, îți dai seama că trebuie să faci ceva
 - ...înțelegi că nu trebuie să tot pui întrebări și să cauți să îți îndeplinești tu scopurile, pentru că universul nu e doar să te asculte pe tine
 - ...realizezi câte eforturi trebuie să depui în viață și greutățile pe care le întâmpină părinții
 - ...înțelegi că faptele tale au consecințe
 - ...începi să acționezi pe proprie răspundere
-

Adolescenții simt că părinții îi tratează tot ca pe niște copii, în pofida faptului că așteaptă de la ei un comportament matur și responsabil. Din răspunsurile primite observăm că în relația cu părinții, adolescenții au constatat că sunt tratați ca un adult, atunci când participă la discuții despre familie sau propriul lor viitor, când li se încredințează gestionarea unor sarcini și dovedesc că se pot descurca singuri în acele situații. De altfel Dobson, (1999) susține că e nevoie de pregătirea adolescenților pentru stadiul vieții caracteristic unei persoane adulte, iar această pregătire trebuie începută de către părinți încă din copilărie. Dobson e de părere că părinții trebuie să ofere progresiv independență copiilor încă din copilărie. Unui copil în fiecare an trebuie să i se dea mai multă libertate și responsabilitate (acestea trebuie să meargă mână în mână) astfel încât pasul

final spre starea de adult să fie mic. Pentru ca părinții să-i trateze ca pe niște adulți, adolescenții au afirmat că în primul rând ei trebuie să le dovedească părinților că merită acest „statut” și numai după ce - părinții *observă, simt, consideră, sunt convinși* – numai atunci adolescenții au certitudinea că încep treptat să fie tratați ca un adult. Dovedesc asumarea responsabilităților similare unui adult prin îndeplinirea cu succes a unor responsabilități cărora li se încredințează (cel mai adesea realizarea unor treburi casnice) și prin tratarea cu seriozitate a unor subiecte importante (caseta 3).

Caseta 3: Părinții tăi te tratează ca pe un adult atunci când...

Părinții tăi te tratează ca pe un adult atunci când...

...simt că pot avea încredere în tine și te văd responsabil și serios
...dovedești că ești responsabil și astfel ei pot avea încredere în tine
...îmi vorbesc despre probleme importante
...mă văd capabilă să iau unele decizii
...văd că ai reușit să faci ceva ce ei nu pot
...dau dovadă că pot acționa ca unul matur
...te bazezi mai mult pe propriile forțe decât pe ale altora, când tratezi lucrurile cu mai multă seriozitate
...au încredere că pot rezolva și pot trece cu bine peste încercările vieții

„A fi adult” în societate înseamnă pentru adolescenți „a face ceva în folosul ei”, adică pentru adolescenți dezvoltarea deplină a personalității implică un proces de reciprocitate, în sensul de a îți oferi și tu, ca individ aptitudinile, de a demonstra că ai abilitățile necesare de a face parte din ea prin adăugarea unui plus economiei ca și producător, nu numai ca și consumator, dar mai înseamnă și a te comporta respectabil (caseta 4).

Caseta 4: Societatea te tratează ca pe un adult atunci când...

Societatea te tratează ca pe un adult atunci când...

...ai peste 18 ani
...demonstrezi că poți face parte din ea și că ai toate abilitățile necesare
...interpretezi cu seriozitate o problemă, când te porți respectabil în societate
...te porți ca un adult, ai responsabilități, soluții, ești pe picioarele tale
...ai un job, atunci când nu mai ești un consumator ci și un producător, aduci un plus economiei
...depășești vârsta de aproximativ 25 de ani, te întreții, te gândești la o posibilă întemeiere de familie
...termini școala și nu mai primești alocație
...faci ceva în folosul ei

În caseta 5 arătăm că pentru adolescenți, maturitatea înseamnă în primul rând ajungerea la o vârstă care le conferă drepturi de adult, libertate fizică și libertate în a decide ceea ce e mai bine pentru ei (posibilitatea de a face orice fără să depindă în deciziile și comportamentul lor de membrii familiei sau de alții pentru încuviințarea deciziilor, de a-și gestiona singuri proprii bani, de a decide pentru ei, de a face unele lucruri fără să ceară voie sau a da explicații, a locui singuri). Maturizarea este privită de către adolescenți și ca o libertate de exprimare, deși într-o societate democratică poate părea firesc să poți să-ți exprimi propria părere, însă adolescenții afirmă că numai odată acceptați ca fiind „adulți” oamenii îi ascultă și țin cont de părerea lor.

Conștientizează că trebuie să devină mai responsabili (să privească viața cu seriozitate, să fie stăpâni pe ei și pe acțiunile lor, să gândească rațional, mai lucid, mai conștient, să fie mai precauți, mai grijulii, mai echilibrați) și afirmă că maturizarea îi dezvoltă ca persoană (realizezi rolul tău în această lume, ai perspective asupra vieții, îți dai seama de ceea ce e cu adevărat important, ești mai pregătit să faci față problemelor).

Caseta 5: Care sunt lucrurile bune despre maturizare?

Care sunt lucrurile bune despre maturizare?

- libertatea de a face ceea ce crezi tu că este corect fără a da explicații cuiva;
- poți lua decizii mai înțelepte, îți poți asuma responsabilități pe care să le duci la îndeplinire, ești mai realist, mai responsabil;
- oamenii te ascultă și îți iau părerea în serios, ai mai multă încredere în tine și în abilitățile tale;
- maturizarea te dezvoltă ca persoană, o persoană matură este mai pregătită să facă față problemelor care intervin de-a lungul vieții;
- devii mai responsabil, mai stabil în relațiile cu cei din jur: colegi, familie, prieteni;
- atenția este mai dezvoltată, oamenii devin mai precauți, mai grijulii, mai echilibrați;
- știi să accepți sfaturile constructive ale altora, realizezi că ai multe de învățat de la alții;
- ești capabil să iei decizii de unul singur și astfel poți să-ți croiești o viață care să fie așa cum îți dorești.

În caseta 6 arătăm răspunsurile liceenilor referitoare la lucrurile rele pe care le gândesc ei despre maturizare: Astfel liceeni privesc vârsta adultă ca pe un rău nedorit: ei regretă că se pierd trăsăturile specifice copilăriei, se tem de greutățile pe care le vor întâmpina și de faptul că lumea în care vor intra are alte așteptări și comportamente față de ei. Apare și anxietatea față de rolurile de adult și responsabilitățile aferente. Un model de adult care nu poate să își permită să se distreze, poate similar părinților lor.

Caseta 6: Care sunt lucrurile rele despre maturizare?

Care sunt lucrurile rele despre maturizare?

- pierderea inocenței și a naivității caracteristice vârstei copilăriei;
- că nu mai poți trăi momentele copilăriei, adolescenței;
- ai foarte multe responsabilități (job, plătitul facturilor, taxe, apoi apare și familia) nu mai ai atât de mult timp liber;
- mult mai multe responsabilități, ești responsabil total pentru tine și acțiunile tale, trebuie să te descurci și singur;
- nu mai ai la fel de mult sprijin moral și financiar;
- lumea are alte așteptări de la tine și acceptă mai greu faptul că poți greși;
- pierderea imaginației, lipsa capacității de a te distra cu adevărat fără a fi influențat de stigmat social/concepțiile altora;
- dacă faci ceva greșit ești criticat mai aspru și nevoit să răspunzi pentru tot ce faci.

4.4.4. Concluziile CERCETĂRII I

În urma prelucrării răspunsurilor tinerilor am observat o eterogenitate a perspectivelor prin care privesc maturitatea acești tineri aflați la vârsta majoratului. Toate aceste întrebări de cercetare au fost puse în jurul ideii de criteriu formal al vârstei adulte, cea de 18 ani, astfel am observat cum gândesc criteriile maturității tinerii în funcție de acest

prag de vârstă, de 18 ani. Adică cum privesc maturitatea tinerii, părinții și societatea din perspectiva tinerilor raportat la perioada vieții înainte de împlinirea vârstei de 18 ani dar și după împlinirea acestei vârste.

Liceenii români definesc procesul maturizării prin schimbări interne, psihologice, legate de sentimentul de identitate de sine, responsabilitate și autonomie așa cum prezicau Horowitz și Bromnick (2007). Pornind de la opinia liceenilor din clase terminale (clasa a XII-a) privind statutul de „a fi adult” și a viziunii lor față de perioada adultă, am identificat tendința tinerilor de a aprecia trecerea de la adolescență la maturitate prin dezvoltarea unor calități interne și atingerea unor factori psihologici.

În urma studiului realizat, în care am examinat care sunt criteriile prin care definesc adolescenții maturitatea, liceenii chestionați au delimitat perioada adolescenței de cea a maturizării prin atribute psihologice, considerând că devin maturi în urma unui proces de conștientizare. Aceștia afirmă că depășesc etapa adolescenței și se maturizează pe măsură ce reușesc să trateze aspectele vieții cu mai multă seriozitate, devin mai realiști, mai precauți, mai atenți cu ceea ce se întâmplă în jurul lor. Consideră că maturitatea înseamnă „să-ți iei viața în propriile mâini”, să începi să acționezi pe proprie răspundere și să înțelegi că faptele tale pot avea consecințe.

Tinerii în curs de dezvoltare se simt adulți în momentul în care ating vârsta de 18 ani sau depășesc această vârstă. Nu se simt complet adulți până nu sunt siguri că au ajuns la un punct în care acceptă să-și asume responsabilități, să ia decizii proprii și devin independenți financiar. În timpul procesului de dezvoltare a acestor calități simt că trăiesc într-o perioadă a vieții lor situată între perioada adolescenței și maturitatea deplină, dar pe care nu știu cum să o denumească.

Cercetările asupra acestei perioade din viața tinerilor s-au intensificat în ultimii ani, în care dezvoltarea și comportamentul acestora sunt surprinse în diferite contexte ale realității sociale, oferind astfel o macroînțelegere a experienței adolescentului, văzută din diferite perspective ale societăților și contextelor sociale și culturale în care trăiesc. Prezenta cercetare confirmă rezultatele altor studii (Horowitz; Bromnick, 2007) care au avut același obiectiv, de a prezenta *opinia tinerilor cu privire la maturitate și ceea ce înseamnă a fi adult, liceenii români considerând că a devenii adult presupune în primul rând dezvoltarea unor calități interne, psihologice și mai puțin îndeplinirea unor criterii precum întemeierea unei familii sau conceperea unui copil.*

Am putut lista termenii în care gândesc despre maturitate un lot al liceenilor români, dar feriți poate de mediul vieții sociale din afara vieții școlare e posibil ca aceștia să nu aibă o imagine completă a ceea ce înseamnă a fi adult într-o societate pentru că încă nu au avut ocazia de a experimenta diferite situații pe care le întâmpină adulții. Tehnica folosită a permis trecerea în revistă a categoriilor conceptuale folosite de către adolescenți ca și criterii de definire a maturității, categorii care de fapt se regăsesc și în literatura de specialitate - vom arăta în cercetarea pilot III ce spune literatura de specialitate despre responsabilitatea văzută de adolescenți și că de fapt una dintre cele mai importante criterii ale maturității în opinia tinerilor este tocmai asumarea responsabilității pentru deciziile și acțiunile pe care ajunge la un moment dat să le ia o persoană.

4.5. CERCETARE II – CRITERIILE MATURITĂȚII ÎN OPINIA STUDENȚILOR

Continuăm studiarea privind valabilitatea teoriei adultului emergent propusă de J. J. Arnett și vom arăta în această cercetare pilot viziunea studenților români asupra propriului statut identitar și a percepției lor asupra caracteristicilor maturității și a perioadei adulte în general. Deoarece studiile pentru testarea teoriei adultului emergent au fost realizate în diverse societăți cu precădere asupra tinerilor care își continuă studiile în învățământul terțiar am ales să vedem cum se raportează la maturitate studenții din România. Obiectivul acestei cercetări pilot este identificarea percepției propriului statut de vârstă al tinerilor studenți și în ce măsură urmarea unei facultăți (ca experiență socială instituțională) influențează percepția tinerilor asupra criteriilor pentru definirea maturității. Studiile (Arnett, 2000, 2001, 2003, 2004; Mayseless și Scharf, 2003; Petrogiannis, 2011; Nelson et al., 2004; Cheah și Nelson, 2004; Sirsch et al., 2007; Nelson, 2009; Macek et al., 2007) arată că vârsta adultă este definită de trei criterii: acceptarea responsabilității proprii, luarea independentă a deciziilor și obținerea independenței financiare. Aceleași criterii au fost evidențiate și de către tinerii studenți români ai acestei microcercetări.

4.5.1. Obiective

Pentru a identifica percepția propriului statut de vârstă al tinerilor între 18–25 de ani din România și a criteriilor de maturitate pe care tinerii din România le utilizează în delimitarea maturității, prin compararea modului în care elevii și studenții înțeleg procesul de a devenii adult, această cercetare pilot s-a concentrat pe categoria tinerilor studenți. Continuând explorarea percepției asupra perioadei maturității în general, dar mai ales a percepției asupra propriului statut de vârstă, în a doua cercetare pilot am adunat mărturiile unui lot de tineri dintr-o categorie de vârstă mai mare cu câțiva ani decât elevii de liceu de clase terminale, acei tineri care au trecut de „examenul maturității”, deci au finalizat o etapă importantă a vieții și anume absolvirea studiilor liceale (majoritatea tinerilor din România realizează acest eveniment în jurul vârstei de 18 ani), care am presupus noi, experimentează sentimente de libertate și decizie în mai mare măsură și care au trecut într-o altă etapă a vieții lor, aceea de student.

Pentru a putea demonstra că și tinerii din România prezintă caracteristici ale adultului emergent, precum cele definite de Arnett, ne-am întrebat dacă rolul de student determină schimbarea percepției asupra propriului statut? Are vreo influență finalizarea unei etape a vieții (etapa școlarizării liceale) asupra percepției propriului statut de vârstă și asupra percepției maturității în general? Vom răspunde la aceste întrebări în descrierea microcercetării II pe care am realizat-o pe studenți.

Etapă de viață, după adolescență pe care o traversează tinerii spre maturitate corespunde pentru mulți cu anii petrecuți încă la studiu deoarece tot mai mulți tinerii urmează studii superioare. Înainte de mijlocul secolului XX, bărbatul tânăr proaspăt absolvent de liceu, își căuta de regulă un serviciu stabil, se căsătorea și își întemeia o familie. Pentru femeia tânără, calea obișnuită spre vârsta adultă era căsătoria, care avea loc imediat ce-și găsea un partener potrivit. Începând cu anii 1950, revoluția tehnologică a făcut ca studiile superioare sau formarea specializată să fie esențiale în tot mai mare măsură. Vârsta tipică a căsătoriei și cea a nașterii primului copil au crescut mult, întrucât și femeile și bărbații urmăresc să facă studii superioare sau să-și găsească oportunități vocaționale (Papalia, 2010).

J. J. Arnett afirmă că *perioada adultă emergentă* este diferită de perioada adolescenței, tinerii sunt mult mai liberi față de controlul parental, este o perioadă independentă de explorare a vieții, iar cei mai mulți tineri nu privesc tranziția prin care trec spre statutul de adult asociat cu căsătoria și faptul de a deveni părinte; cei mai mulți dintre ei simt că nu au ajuns încă la maturitate. Este o perioadă nouă și istorică, fără precedent a parcursului vieții, astfel încât a fost nevoie de un termen nou și un nou mod de gândire. Maturitatea în curs de dezvoltare (*emerging adulthood*) este o perioadă de tranziție ca orice altă perioadă a vieții, dar aceasta nu este doar o simplă tranziție și ar trebui studiată ca o perioadă separată de viață (Arnett, 2004: 20). Printre schimbările ce au loc în etapa de vârstă 18–25 de ani putem menționa că tinerii încep să se concentreze mai mult pe ei înșiși, își dezvoltă abilitățile necesare vieții de zi cu zi, au o mai bună înțelegere a cine sunt și ce vor de la viață și încep să construiască un fundament pentru viața lor de adulți.

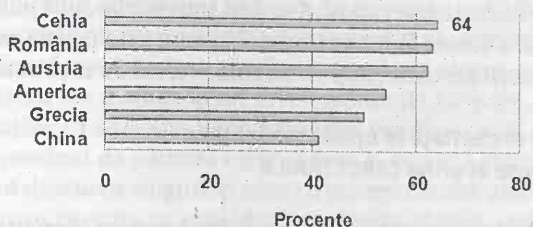
Se spune că indiferent de țară sau context cultural perioada adultă emergentă este o perioadă mare de timp în care tinerii (în special cei care își continuă studiile) nu se simt încă adulți. În ultimii ani, o serie de studii (Arnett, 2000, 2001, 2003, 2004; Mayseless și Scharf, 2003; Petrogiannis, 2011; Nelson et al., 2004; Cheah și Nelson, 2004; Sirsch et al., 2007; Nelson, 2009; Macek et al., 2007) pe care le vom detalia în cercetarea pilot III, au investigat opiniile tinerilor despre maturitate, în diferite țări și culturi, precum America, Asia, Australia, Israel sau țări din Europa de Vest precum Grecia, Austria, dar și din Europa de Est precum Cehia sau România. Deși tinerii pot prezenta caracteristici unice pentru o anumită țară, caracteristicile observate în cele mai multe țări sunt aceleași (cel puțin în anumite segmente ale acestor populații, cum ar fi studenții). Principalele rezultate ale studiilor despre perioada adultă emergentă și criteriile maturității, arată că tinerii între 18–25 de ani se simt a fi între două perioade ale vieții, nu se consideră adolescenți dar nici pe deplin adulți, trăind o perioadă pe care nu știu cum s-o numească. Pornim de la datele din aceste societăți (inclusiv de la cele ale unui studiu realizat pe studenții din România de către Nelson în 2009, date care arată un procent mare al tinerilor din alte societăți, dar și români, ce nu se consideră adulți (Figura 4.2). Datele acestea sunt confirmate și de cele descoperite în prezenta microcercetare, prin expunerea modului în care își văd studenții statutul de vârstă și se raportează la maturitate. Demonstrăm că etapa adultă în curs de dezvoltare spre maturitate pare să se constituie ca o etapă distinctă a vieții și în cazul tinerilor studenți din România.

În Figura 4.2 sunt prezentate rezultatele studiilor din țări precum America (Arnett J., 2001), China (Nelson, 2004), Cehia (Macek et al., 2007), Austria (Sirsch, U. et al., 2007), Grecia (Petrogiannis, K., 2011) și România (Nelson, 2009) privind proporția tinerilor care nu se consideră adulți, aceștia afirmând că în unele privințe se comportă ca un adult, însă din punctul de vedere al altor aspecte nu se consideră adulți. În toate aceste studii din diferite societăți și culturi pentru a evalua sentimentul subiectiv de a fi adult, toți participanții (în general adolescenți, adulți emergenți și tineri adulți) au fost întrebați dacă ei cred că au ajuns la maturitate, având ca și variante de răspuns „da”, „nu” și o a treia variantă „în unele privințe da, în alte privințe nu”. Percepția tinerilor din România care nu se consideră adulți, provine dintr-un studiu realizat de Nelson în 2009 pe un eșantion de 230 de studenți din Iași.

În acest studiu pilot ne-am propus să identificăm percepția propriului statut de vârstă al tinerilor între 18–25 de ani din România (tinerii care au un alt statut, cel de student comparativ cu tinerii din precedenta cercetare, liceeni) și să identificăm criteriile de maturitate pe care tinerii din România (ce au statutul de student) le utilizează în

delimitarea maturității, prin compararea modului în care liceenii și studenții înțeleg procesul de a devenii adult în România față de tinerii de vârstă similară din alte țări.

Figura 4.2: Comparație între țări privind procentul persoanelor care NU se consideră adulte



Note:

Studiul din Cehia a fost realizat pe un eșantion de 436 de studenți (18–27 de ani) (Macek P. et al., 2007: 444–475).

Studiul din România a fost realizat pe un eșantion de 230 de studenți (18–27 de ani) (Nelson L., J., 2009: 402–411).

Studiul din Austria a fost realizat pe un eșantion de 226 de studenți (Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E., Willinger, U., 2007: 275–292).

Studiul din America a fost realizat pe un eșantion de 171 de adolescenți (Arnett J., J., 2001: 133–143).

Studiul din Grecia a fost realizat pe un eșantion de 183 de studenți (18–25 de ani) (Petrogiannis, K., 2011:121–137).

Studiul din China a fost realizat pe un eșantion de 207 studenți (Nelson, L., J., Badger, S., Wu, B., 2004: 26–36).

Întrebările de cercetare care ne-au ghidat demersul de cercetare sunt care e opinia studenților din România privind propriul statut de vârstă - adolescent vs. adult emergent? Ne interesează cum se raportează la propria categorie de vârstă (care e legată de maturitate și de responsabilitate) tinerii care au statutul de student și de asemenea cercetarea urmează să verifice dacă există diferențe în modul în care liceenii și studenții se raportează la procesul maturizării și care sunt criteriile maturității pentru a se autocaracteriza?

4.5.2. Metoda, instrumentul și lotul cercetării

În acest studiu pilot realizat în 2013 grupul țintă au fost 100 de tineri cu vârstă cuprinsă între 18 și 25 de ani ($M = 21,49$ ani), majoritatea fete (80 persoane), toți studenți la diferite specializări și în diferiți ani de studiu de la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Chestionarul a fost administrat într-o singură zi studenților care studiau la Biblioteca Central Universitară „Lucian Blaga” din Cluj-Napoca. Am ales un segment al tinerilor „studioși” și anume tinerii care frecventează biblioteca, pentru a înțelege cum privesc trecerea de la adolescență la maturitate acei tineri care, am presupus noi, citesc și se informează continuu, formându-și o viziune asupra vieții mai complexă. De aceea eșantionul nostru nu este reprezentativ pentru toată populația de tineri, a căror caracteristici sunt mult mai variate și dinamice, ci oferă o imagine parțială a unui segment de tineri ca rezultat al unei etape de viață la un moment dat. Percepția tinerilor despre statutul de adult a fost măsurată cu ajutorul unui chestionar autoadministrat cu întrebări deschise: „Simți că ești o persoană adultă, matură?”, respondenții putând răspunde prin „da”, „în

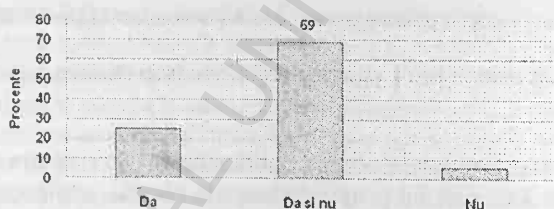
unele privințe da, în altele nu” și o a treia variantă „nu”, cerându-li-se să argumenteze răspunsul prin întrebarea „De ce?” Chestionarul a mai cuprins doi itemi: „Care crezi că este principala caracteristică a perioadei, vârstei adulte?”, respondenții nominalizând trăsături caracteristice definirii adultului, iar ultimul item este o afirmație pe care tinerii trebuiau să o continue „Ești adult atunci când...”, și deși întrebările sunt puse sub formă diferită, toate au scopul de a scoate la lumină modul în care este privită maturitatea, de a obține cât mai multe criterii ale maturității, însă sub o formă de exprimare diferită.

4.5.3. Analiza criteriilor maturității în opinia studenților.

Rezultatele obținute în urma CERCETĂRII II

Așa cum a fost arătat în alte societăți occidentale din America (Arnett J., 2001), China (Nelson, 2004), Cehia (Macek et al., 2007), Austria (Sirsch, U. et al., 2007), Grecia (Petrogiannis, K., 2011) etapa adultă în curs de dezvoltare spre maturitate pare să se constituie ca o etapă distinctă a vieții și în România. Rezultatele studiului anterior (Nelson, 2009), dar și ale acestei cercetări pilot arată că cei mai mulți adulți în curs de dezvoltare din România simt că trăiesc o perioadă între adolescență și maturitate, pe care nu știu cum s-o numească.

Figura 4.3: Răspunsurile la întrebarea „Simți că ești adult?”



Note: Rezultatele provin din prezentul studiu, 75% dintre tinerii participanți la studiu NU se consideră adulți, dintre aceștia 6% au răspuns categoric „nu”. Un sfert dintre tinerii români participanți la studiu se consideră adulți.

Majoritatea tinerilor lotului nostru cu vârsta cuprinsă între 18–25 de ani (69%) au răspuns la întrebarea „Simți că ești adult?” alegând varianta „în unele privințe da, în altele nu”. Un procent de 25% dintre tinerii români consideră că sunt adulți, iar 6 studenți au spus categoric „nu”, astfel că procentul studenților români, cu vârsta cuprinsă între 18–25 de ani care nu se consideră adulți este de 75%.

Pornind de la rezultatele studiului realizat de Nelson în 2009, în România, care concluziona că 63% din tinerii români nu se consideră adulți, precum și de la rezultatul acestui studiu pilot, care de asemenea arată un procent mare al studenților români ce nu se consideră adulți, am fost curioși să aflăm după ce criterii gândesc studenții clujeni etapa matură a vieții unui om.

Indiferent de răspunsul pe care l-au dat la întrebarea „Simți că ești adult?”, subiecții au fost rugați să-și argumenteze opinia privind percepția propriului statut. Astfel cei care au răspuns că se simt categoric adulți, au argumentat că se percep astfel datorită experienței de viață acumulată până la această vârstă, datorită modului de a gândi (au o gândire conceptuală asumată total, profundă și lucidă, orientată spre carieră și familie), datorită independenței financiare, a asumării deciziilor și a responsabilităților specifice unui adult.

Motivul pentru care tinerii români au răspuns categoric că nu se consideră adulți este exact opusul motivelor persoanelor care se simt adulți, adică datorită lipsei de experiență, a dependenței financiare față de părinți și a incapacității de a lua decizii importante fără a apela la opinia părinților sau a persoanelor din jur.

Din răspunsul celor care afirmă că în unele privințe sunt adulți, însă din punctul de vedere al altor aspecte nu se consideră adulți a reieșit că motivele pentru care se percep adulți sunt pentru că, spun ei, au o gândire matură (un sistem propriu de valori și principii, personalitatea lor a ajuns la un nivel maxim de evoluție, judecă cu înțelepciune lucrurile și situațiile cu adevărat importante din viață), au și își asumă responsabilități, iau decizii independent de părerea celor din jur și suportă consecințele deciziilor luate simțind că se pot descurca singuri în ceea ce privește rezolvarea unor probleme.

Motivele pentru care nu se consideră pe deplin maturi, regăsite în cele mai multe răspunsuri se referă la faptul că nu au independență financiară („nu am niciun fel de stabilitate materială”, „depind financiar de familie”, „nu mă pot descurca singur având ajutor de la părinți”, „nu am un loc de muncă”, „nu pot să lucrez din cauza facultății”). Sentimentul de ambivalență tinde să fie cauzat de refuzul de a renunța la unele comportamente din perioada copilăriei sau a adolescenței („sunt situații în care mă comport ca un copil capricios”, „îmi e greu să renunț la obiceiurile adolescentine, în suflet voi fi mereu un copil”, „îmi place să mă joc, să glumesc și să mă prostesc”, „sunt un copil naiv care mai crede în idealisme”, „nu trec peste anumite temeri, încă se vede copilul din mine”, „tratez unele lucruri cu puerilitate”, „încă am reacții imature, copilăroase și mi-e teamă de necunoscut”). De altfel se poate sesiza, din răspunsurile tinerilor că poate datorită unei copilării armonioase și a unei relații pozitive cu părinții în timpul adolescenței, le este greu să renunțe la unele sentimente care decurg din poziția unui copil aflat în înțreținere. Odată cu conștientizarea maturizării, unii tind să aibă un sentiment nostalgic privind perioada copilăriei și a adolescenței, afirmând că „Ești matur atunci când...” „conștientizezi că maturitatea nu este cel mai frumos lucru pe care ți-l poți dori”, și „nu mai ai momente în care zici că ai vrea „să te faci mare” ci „îți aduci aminte cu drag toate momentele copilăriei, cu bune și rele”.

Principalele caracteristici ale perioadei adulte sau a vârstei maturității sunt percepute în primul rând a fi *capacitatea de a-ți asuma deciziile* ce implică intuiția de a-ți înțelege propria existență (conștiința), în această trăsătură fiind incluse aspecte menționate de respondenți precum: înțelepciunea, discernământul, raționalitatea, seriozitatea, realismul, persoană cerebrală; *a fi responsabil și a-ți asuma responsabilități, a fi independent financiar și a avea un bun control* (stabilitate emoțională, echilibru, răbdare, toleranță, adaptabilitate, puterea de a rezolva problemele fără a te stresa).

De asemenea și la următorul item ce presupunea continuarea afirmației „ești matur atunci când...” tinerii români au menționat cel mai des ca fiind definitorii pentru statutul de adult *a avea capacitatea de a-ți asuma deciziile* („ai o opinie și o voce proprie, informații și experiență care îți permit să le argumentezi”, „înveți să ascuți și păreri altora și iei decizii conforme cu starea ta de spirit”, „ai păreri personale, crezi în ele și îți susții punctul de vedere”, „ști să faci alegeri cumpătate, gândești și judeci obiectiv și subiectiv”, „deții răspunsuri și mecanisme de acțiune în tot ceea ce ți se întâmplă”). *A fi responsabil* a fost următorul criteriu cel mai menționat (de 34 de ori) („nu intri în panică și nu fugi când apar probleme, chiar dacă ai nevoie de ajutor ca să le rezolvi”, „ești responsabil nu numai de tine ci și de alte persoane”, „poți ieși dintr-o situație dificilă de unul singur”, „reușești să faci față situațiilor cu care te întâlnești”, faptele și gândirea mărturisesc aceasta”), iar *a fi independent* a fost menționat de 16 ori, ca fiind un criteriu necesar pentru a fi considerat adult. În caseta nr. 7 sunt redată câteva dintre răspunsurile primite:

Ești matur atunci când...

- „ești responsabil pentru acțiunile tale, independent și împlinit din toate punctele de vedere”.
 - „deții capacitatea de a-ți controla conștient, responsabil și singur viața, dar și atunci când ajungi să deții un număr cât mai mare de răspunsuri și mecanisme de acțiune în tot ceea ce ți se întâmplă”.
 - „îți știi scopul și te menții pe calea bună pentru a-l îndeplini”.
 - „ești independent financiar, reprioritizezi valorile și te focalizezi pe dezvoltare în domeniul de expertiză”.
 - „începi să contribui în societate și să dai înapoi ceea ce ai primit, de exemplu să îți ajuți tu părinții și nu invers”.
 - „începi să faci o diferență între a acționa și a nu acționa și atunci când încerci să înțelegi persoanele din jur fără prejudecăți”.
 - „maturitatea nu începe la o anumită vârstă... este o stare psihică pe care în anumite situații o ai sau nu. Ești matur atunci când ai coloană vertebrală și îți asumi consecințele acțiunilor tale”.
 - „viața ta, tot ce înseamnă aceasta e strict în mâinile tale, atunci când ești capabil să urmezi niște principii și nu te lași condus de ispite și plăceri copilărești”.
-

Specialiștii în dezvoltare umană sugerează că, pentru majoritatea tinerilor din societățile industrializate, intervalul de timp de la sfârșitul adolescenței și până la 25–29 de ani a devenit o etapă distinctă a vieții, anume vârsta adultă emergentă. Este o perioadă a explorării, a posibilităților; un prilej de a încerca moduri de viață noi și diferite – o perioadă când tinerii nu mai sunt adolescenți, dar încă nu și-au luat în primire pe deplin rolurile de adulți (Papalia, 2010). Rezultatele prezentului studiu au arătat că cei mai mulți adulți în curs de dezvoltare din România se simt a fi între adolescență și maturitate, putând afirma că și în România există o perioadă distinctă între adolescență și maturitate, perioadă pe care tinerii români o traversează până în momentul în care decid a-și asuma deplin rolul de adult.

În caseta nr. 8 se regăsesc câteva din răspunsurile primite la cei trei itemi ai chestionarului despre ceea ce înseamnă maturitatea pentru tinerii români:

Caseta 8: Maturitatea înseamnă...

Maturitatea înseamnă...

- „Maturitatea e o iluzie estompată după fiecare experiență, care te mai învață ceva esențial, care ți-a scăpat din vedere până atunci”.
 - „Nu există persoană matură, doar persoană care învață să se comporte în societate, care învață să-și controleze comportamentul și atitudinea. De fapt toată viața rămânem niște copii mai mult sau mai puțin educați”.
 - „Cred că să fii matur înseamnă să fii dobândit capacitatea de a te adapta în cele mai diverse situații. Cred că este bine să știi la ce să te aștepti de la tine, să nu mai fi surprins de tine în situațiile noi în care ajungi să fii pus”.
 - „Ești conștient și întru totul responsabil de acțiunile tale și îți asumi consecințele acestora. Procesul de maturizare consider că se desfășoară pe toată durata vieții și că nu există un punct critic în care ne putem considera 100% maturi/adulți. Și la urma urmei cine stabilește criteriile de maturitate? Fiecare are alt etalon și aspirații. E ca și cum întrebăm pe cineva dacă e inteligent... Îți va spune că da, pentru că el vede inteligența în felul său deși din punct de vedere social e considerată altfel (are propriul etalon și propriile valori filtrate prin obiceiurile, tradițiile și educația primită).
-

Discuții:

Totuși intrând în roluri de adulți (de ex. loc de muncă, căsătorie și a deveni părinți) nu înseamnă neapărat că o persoană simte că are abilități și competențe pentru a fi un adult (Nelson, 2009). Unii psihologi sugerează că debutul vârstei adulte nu este marcat de criterii externe, ci de indicatori interni, cum ar fi sentimentul autonomiei, al autocontrolului și al responsabilității personale, că este mai mult o stare de spirit decât un eveniment concret. Din acest punct de vedere unii oameni nu ajung niciodată adulți, indiferent de vârsta lor cronologică (Papalia, 2010).

Rezultatele studiilor arată că trecerea la maturitate este multidimensională și în orice moment al adolescenței sau după vârsta de 20 de ani pot fi oameni care simt că au atins maturitatea prin atingerea anumitor criterii, dar în privința altora nu. Motivul pentru care există această ambiguitate între „da sau nu” comun în răspunsurile tinerilor reiese din criteriile cele mai probabile a fi considerate importante pentru trecerea la maturitate. Criteriile care s-au aflat în topul opțiunii ca fiind necesare pentru trecerea spre maturitate se referă la calități de caracter care se obțin gradual (se dezvoltă treptat), sunt intangibile și dificil de evaluat în mod explicit și expres: „acceptarea și asumarea de responsabilități”, „a lua decizii independent de părinți sau influența celor din jur”, „a deveni independent financiar”. Cu excepția ultimului, acestea nu sunt evenimente ci procese care se obțin parcurgând o perioadă lungă de timp. În consecință este de înțeles că mulți adulți emergenți simt că se află în cursul acestui proces, dar pe care nu l-au finalizat încă, pe calea spre maturitate, dar neatingându-o încă. A se simți matură o persoană, afirmă Arnett (2001) se întâmplă numai după vârsta de 30 de ani, majoritatea oamenilor crezând că atunci devin pe deplin maturi.

Unele persoane preferă să se privească ca fiind într-un proces de dezvoltare care continuă pe tot parcursul vieții, ca parte a unei dezvoltări personale continue fără nicio destinație finală (Arnett, 2001), este și cazul unui răspuns al unuia dintre studenții români, participant la această cercetare, care afirmă: *„consider că procesul de maturizare se desfășoară pe toată durata vieții și că nu există un punct critic în care ne putem considera 100% maturi/adulți”*.

4.5.4. Concluziile CERCETĂRII II

Putem concluziona că perioada adultă emergentă este specifică și tinerilor români care urmează studii superioare. De fapt majoritatea studiilor despre percepția propriului statut au fost realizate în special asupra tinerilor studenți, afirmându-se că perioada adultă emergentă este o perioadă de timp în care tinerii (în special cei care își continuă studiile) nu se simt încă adulți.

Ca o concluzie de importanță majoră pentru cele două cercetări descrise până acum putem afirma că în urma analizării modului de exprimare prin care liceenii definesc maturizarea am observat că aceștia se axează pe momentul „declanșării” și anume, afirmă aceștia „devenim maturi în momentul în care o persoană devine mai realistă și își pune întrebări esențiale despre existență sau înțelege că trebuie să depună eforturi în viață și că faptele au consecințe. Studenții, în schimb se axează în exprimările lor pentru definirea maturizării, pe ideea că procesul maturizării este unul continuu și care se atinge în urma experiențelor prin care trecem ajungând să ne controlăm comportamentul și atitudinea, astfel încât ne putem adapta celor mai diverse situații.

Tranziția de la adolescență la maturitate nu este numai un proces biologic, ci mai degrabă în conformitate cu studiile privind concepțiile tinerilor asupra maturității, este și un proces social, psihologic și cultural. Rezultatele acestei microcercetări realizată în 2013 pe eșantionul de conveniență compus din studenți „studioși” confirmă că tinerii români cu vârsta cuprinsă între 18–25 de ani nu se consideră pe deplin adulți, trăind o etapă emergentă spre maturitate. Deși conform studiilor psihologice ei au o capacitate de gândire logică ajunsă la maturitate și multe din răspunsuri denotă că se ghidează după principii și valori, mulți dintre ei gândesc încă în mod contradictoriu despre maturitatea proprie și amână să se declare maturi. Din mărturiile lor tinerii au și își asumă responsabilități, iau decizii independent de părerea celor din jur și suportă consecințele deciziilor luate simțind că se pot descurca singuri în ceea ce privește rezolvarea unor probleme, însă *sentimentul ambivalenței adult emergent – adult pare a fi provocat datorită dependenței financiare față de părinți, determinându-i să nu se considere pe deplin adulți.*

Așadar predictorii percepției subiective individuale cu privire la statutul de adult sunt atât sentimente și percepții individuale precum a fi capabil de asumare, a avea curajul de lua decizii singur și a suporta consecințele deciziilor, cât și un eveniment obiectiv acela de a reuși obținerea și păstrarea independenței financiare. E posibil ca schimbarea statutului educațional (trecerea de la liceu la facultate) coroborat cu schimbări în ceea ce privește eventual statutul locativ și schimbarea indicatorului în ceea ce privește independența financiară (obținerea unui loc de muncă) ar putea avea efect semnificativ în sensul generării sentimentului de atingere a stadiului de adult deși maturitatea înseamnă învățarea continuă din toate experiențele prin care trecem. Vom încheia expunerea cu una din afirmațiile tinerilor români: „Maturitatea e o iluzie estompată după fiecare experiență, care te mai învață ceva esențial, care ți-a scăpat din vedere până atunci”.

4.6. CERCETARE III – CRITERIILE MATURITĂȚII, STUDII COMPARATIVE

4.6.1. Obiective

Am arătat până în acest moment cum își privesc propriu statut identitar pe de o parte liceenii care sunt la începutul perioadei adulte din punct de vedere legal (vârsta majoratului, la 18 ani în România), iar pe de altă parte studenții din România, și cum se raportează la maturitate fiecare dintre cele două categorii de tinerii. În cele ce urmează vom face referire la perspectiva internațională a modelului adultului emergent arătând cum este privită maturitatea de către tinerii din diverse societăți și cum se percep fiecare dintre ei (în funcție de societate, cultură), iar pe baza unui instrument testat internațional (*Inventarul de dimensiuni ale adulților emergenți* propus de Arnett, 2001) pe care l-am utilizat și în România pe liceeni și studenți, vom compara care sunt criteriile pe care le aleg atât liceenii cât și studenții din România pentru a defini maturitatea.

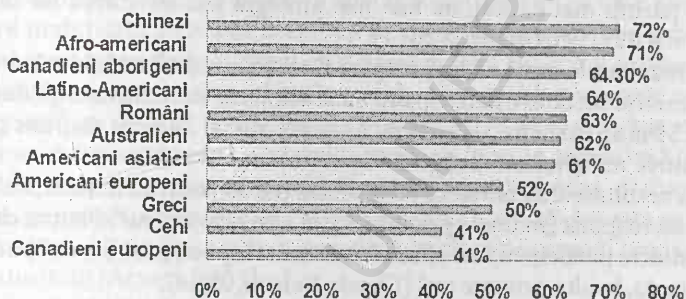
Întrebarea de cercetare o formulăm și de această dată în jurul concepției lui Arnett privind existența la generația actuală de tineri din România a acelei fazei specifice de dezvoltare a adultului emergent (Arnett, 2001), căutând specificul acestui stadiu de dezvoltare în comparație cu rezultate altor cercetări similare realizate de către cercetătorul J. J. Arnett prin *Inventarul de dimensiuni ale adulților emergenți* (și preluată în alte studii din diverse țări)? În continuarea cercetărilor prezentate anterior aici urmează să

urmărim modul în care adolescenții și studenții formulează criteriile prin care definesc maturitatea în raport cu următoarele categorii: *individualism, responsabilități familiale, conformare la normă, tranziții biologice, tranziții cronologice și tranziții de rol*.

Scopul e urmărirea rezultatelor în mod comparativ: descrierea caracteristicilor obținute în diferitele țări și apoi compararea opiniilor liceenilor-studenților din România cu cele din alte țări.

Indiferent de țară sau context cultural perioada adultă emergentă s-a extins până spre vârsta de 30 de ani, iar tinerii (în special cei care își continuă studiile) au un sentiment ambivalent, nu se consideră adolescenți, dar nici adulți. Momentan există dovezi că pentru studenții din America, Canada, Cehia, Grecia și alte țări printre care și România este un timp de incertitudine. Una dintre cele mai convingătoare dovezi că perioada adulților emergenți este o perioadă distinctă de dezvoltare este ambivalența adulților emergenți cu privire la statutul lor de adulți (Nelson, Badger; Wu, 2004).

Figura 4.4: Comparație între țări privind procentul persoanelor care NU se consideră adulte



Note: În studiile din:

China (Nelson; Badger; Wu, 2004), numărul respondenților a fost 207 studenți din care 94 băieți și 113 fete.

America 2 (Arnett, 2003), numărul respondenților a fost de 574, din care 109 albi, 122 afro-americani, 96 latini și 247 americani asiatici.

Canada (Cheah; Nelson, 2004), numărul respondenților a fost de 201 din care 69 aborigeni și 132 europeni din care 85 băieți și 126 fete.

România (Nelson, 2009), numărul total al respondenților a fost 230 studenți (18-27 ani) din care 94 băieți și 136 fete;

Grecia (Petrogiannis, 2011), numărul respondenților a fost 183 studenți (18-25 ani) din care 49 băieți și 134 fete.

Cehia (Macek al., 2007), numărul respondenților a fost de 436 studenți (18-27 ani) din care 196 băieți și 246 fete;

America 1 (Arnett, 2001), numărul total al respondenților a fost 519 din care 171 adolescenți, 179 adulți emergenți și 165 de adulți;

Israel (Mayseless; Scharf, 2003), numărul respondenților a fost 546, din care 188 adolescenți, 218 adulți emergenți și 140 adulți.

Austria (Sirsch et al., 2007), numărul respondenților a fost de 775 din care 226 adolescenți, 317 adulți emergenți și 232 adulți.

Pentru a evalua statutul de adult participanții din toate aceste studii, indiferent de țară sau context cultural au fost rugați să răspundă la întrebarea: „Simți că ai ajuns la maturitate?”. Opțiunile de răspuns au inclus „da”, „nu”, „în unele privințe da, în altele nu”. Majoritatea dintre tinerii români 63% nu se consideră a fi adulți (Nelson, 2009). Acest

procent este similar cu cele găsite în alte studii efectuate în diferite țări cu diferite culturi, incluzând americani asiatici 61%, americani europeni sau greci 50% respectiv 52%; cel mai mare procentaj fiind de 72% în rândul tinerilor chinezi și de 71% în rândul tinerilor afro-americani.

În eșantionul din Cehia nu au fost cuprinși numai tineri studenți ci și tineri care lucrează. După cum reiese din cercetare și din alte comparații cu generațiile anterioare, cei mai mulți tineri cehi nu doresc să devină părinți înainte de vârsta de 30 de ani, iar studiile fac referire la aceeași tendință și în cazul căsătoriei (nunții) sau acceptarea rolului de părinte (Macek; Bejček; Vaníčková, 2007).

În Grecia proporțional mai mulți bărbați decât femei se consideră ca ajungând la statutul de adult 57,5% versus 32,8%, ceea ce înseamnă că o proporție semnificativă de femei nu simt că au ajuns la statutul de adult. Participanții mai în vârstă au fost mult mai probabil să simtă că sunt adulți ($t = 2,49$, $p < 0,01$), în plus, nivelul educațional al tatălui a fost asociat cu auto-percepția maturității. Acei studenți cu părinți mai puțin educați au fost mult mai probabil să se considere adulți decât cei cu părinți mai educați. Studenții cu părinți mai educați au fost mai ambigui față de starea lor de maturitate ($c2 = 6,95$, $p < 0,03$) (Petrogiannis, 2011).

În China rezultatele arată că majoritatea tinerilor cred că au ajuns la maturitate, în timp ce peste o treime dintre participanți au sentimente de ambivalență despre statutul lor de adult: 59% au răspuns „da”, 6% au răspuns „nu” și 35% au răspuns „în unele privințe da, în altele nu” (Nelson; Badger; Wu, 2004).

În Canada rezultatele au arătat că 35% dintre participanți au indicat „da”, 5% au spus „nu” și 60% au răspuns „în unele privințe da, în alte privințe nu”. Pentru canadienii europeni 28% dintre participanți au spus „da”, 6% au răspuns „nu”, iar 66% au răspuns „în unele privințe da, în alte privințe nu” (Cheah; Nelson, 2004).

În Austria cele mai multe persoane din grupa de vârstă 20–29 de ani nu se simt adulți, afirmând că trăiesc într-o perioadă care se află între adolescență și perioada adultă. Comparația între proporțiile statutului de adult percepute în America și Austria în viziunea celor trei grupe de vârstă (adolescenți, adulți în curs de dezvoltare, adulți) nu relevă diferențe semnificative, putându-se afirma că și în Austria există o perioadă distinctă între adolescență și maturitate, numită *perioada adultă emergentă*. Rezultatele obținute privind percepțiile subiective de a fi ajuns la maturitate, ale respondenților din cele trei grupe de vârstă, studiate în eșantionul din Austria, au fost: 16% dintre adolescenți, 38% dintre adulții în curs de dezvoltare și 80% dintre adulți consideră că sunt maturi, 21% dintre adolescenți, 7% dintre adulții în curs de dezvoltare și 2% dintre adulți simt că încă nu sunt adulți. Cele mai multe răspunsuri de „în unele privințe da, în alte privințe nu” le-au dat adolescenții și adulții în curs de dezvoltare, 63%, respectiv 55% și numai 18% dintre adulți nu se simt complet adulți (Sirsch; Dreher; Mayr; Willinger, 2007).

În America în ceea ce privește părerile subiective asupra tranziției spre maturitate, majoritatea afro-americanilor 59% și aproape jumătate dintre latini 48% au răspuns afirmativ. Un mic procent dintre albi 36% și americani asiatici 38% au răspuns afirmativ. Majoritatea albilor 60% și americani asiatici 54% au răspuns „în unele privințe da, în alte privințe nu”. Mai puțin de jumătate din afro-americani 34% și latini 44% au dat acest răspuns. Relativ puține persoane din fiecare grup etnic au răspuns „nu”: 7% dintre afro-americani, 8% dintre latini, 9% dintre americanii asiatici și 4% dintre albi. De ce există diferențe între afro-americani și latini? Arnett afirmă că aceste diferențe ar putea fi explicate prin nivelul relativ mic al indicelui SES (statut socio-economic) al acestor

două grupuri și o mai mare probabilitate de a devenii părinți la 20 de ani. Crescând în familii care au un indice SES relativ mic ar fi putut avea responsabilități familiale în copilărie și adolescență într-o măsură mai mare decât au avut-o alții, ceea ce poate contribui la a avea un sentiment de a fi ajuns la maturitate mai devreme (Arnett, 2003). Într-un alt studiu realizat în America pe un eșantion de adolescenți (13-19 ani, N = 171), adulți emergenți (20-29 ani, N = 179) și pe adulți (30-55 ani, N = 165) pe un total de 519 persoane dintr-o comunitate de dimensiuni mijlocii din Midwestern (dintre ei 84% albi, 10% negri, 6% de alte etnii) 86% dintre adulți se simt adulți, comparativ cu 46% dintre adulți emergenți și numai 19% dintre adolescenți. 1 din 3 adolescenți au răspuns „nu” comparativ cu doar 4% dintre adulții emergenți și 2% dintre adulți. Pentru adolescenți și adulți emergenți cele mai mari proporții au fost la răspunsul „în unele privințe da, în altele nu”, 48% respectiv 50% au dat acest răspuns, în timp ce doar 12% dintre adulți au dat acest răspuns (Arnett, 2001).

Motivul pentru care există această ambiguitate între „da sau nu” comun în răspunsurile tinerilor reiese din criteriile cele mai probabile a fi considerate importante pentru trecerea la maturitate. Criteriile care s-au aflat în topul opțiunii ca fiind necesare pentru trecerea spre maturitate se referă la calități de caracter care se obțin gradual (se dezvoltă treptat), sunt intangibile și dificil de evaluat în mod explicit și expres: „acceptarea responsabilităților consecințelor acțiunilor tale”, „a lua decizii personale asupra credințelor și valorilor”, „a devenii mai puțin auto-orientat”. Acestea nu sunt evenimente ci procese care se obțin parcurgând o perioadă lungă de timp. În consecință este de înțeles că mulți adulți emergenți simt că se află în cursul acestui proces, dar pe care nu l-au finalizat încă, pe calea spre maturitate, dar neatingându-o încă. Aceasta se întâmplă numai după vârsta de 30 de ani, așa cum o majoritate clară de oameni cred că au ajuns pe deplin la maturitate (Arnett, 2001).

Explorarea identității, în domenii precum muncă, dragoste și viziuni asupra lumii este o caracteristică importantă a adulților emergenți (Arnett, 2000). În această etapă a vieții, pentru tineri sunt șanse mari de a avea mai multe relații sexuale și să locuiască cu unul sau mai mulți parteneri înainte de căsătorie. Experiențele în relațiile de dragoste tind să dureze mai mult decât în adolescență (dar încă nu au tendința de a devenii relații pe termen lung sau să determine căsătoria), sunt de natură să includă actul sexual și pot include și coabitarea.

Zona muncii este și ea explorată de tineri încercând să descopere cariera sau drumul profesional și educațional pe care ar vrea să-l urmeze în viitor. Tind să schimbe specializări în școală, să încerce să dobândească experiență într-o varietate de locuri de muncă și să caute ocazii posibile numai în acest interval de timp al vieții (de exemplu, stagii de practică, facultăți în domenii diverse, programe de studiu în străinătate). Cercetările arată că în această perioadă, tinerii explorează viziuni asupra lumii și credințe religioase, punându-și întrebări despre credințele și valorile cu care au fost crescuți. Tipurile de comportament pe care tinerii le practică sunt definite caracteristici ale acestei perioade. Tinerii se pot angaja în comportamente de risc, cum ar fi sexul neprotejat, abuz de multe tipuri de substanțe, comportamente riscate de conducere la viteze mari sau în stare de ebrietate. Arnett sugerează că experimentarea unor comportamente pentru adulții emergenți pot fi înțelese ca parte a explorării identității lor, reflectând dorința de a obține o gamă largă de experiențe înainte de a prelua rolurile și responsabilitățile vieții de adult (Nelson; Badger; Wu, 2004).

Această perioadă „densă” de tranziție spre maturitate și de autonomie pe care o presupune, se reflectă în:

- capacitatea de reproducere (biologic);
- capacitatea de motivare și acțiune socială și de asumare a unor responsabilități (cultural);
- independența economică și productivitate (social);
- calitatea de a fi matur în identitatea personală (psihologic).

De fapt, aceasta este compusă dintr-o serie de fapte relative, socio-demografic și structurale cum ar fi vârsta de școlarizare, vârsta căsătoriei și/sau de a deveni părinte, obținerea unui loc de muncă și facilități de intrare pe piața muncii, educație și formare profesională, oferta de locuințe la prețuri accesibile pentru tineri, vârsta legală pe baza criteriilor care definesc drepturile și responsabilitățile, condițiile și valorile care permit sau restricționează coabitarea, reglementările individuale de acces la bunăstare etc. Un al doilea grup se referă la circumstanțe psihologice și ar putea fi numite „componente subiective” cuprinzând o serie de domenii relevante în viață: trecerea la locul de muncă, tranzițiile către independența față de familia de origine, sexualitatea, relațiile sociale și rolul de părinte, stilul de viață și rolul de cetățean, toate urmând logica lor proprie și progresele înregistrate în conformitate cu ritmuri proprii și cu obligații specifice. Totuși, în același timp ele interacționează cu altele, iar consecințele lor afectează întreaga viață (Petrogiannis, 2011).

Criteriile tranziției de la adolescență la maturitate, folosite în aceste studii despre adulții emergenți sunt din literatura antropologică, sociologică și psihologică. Potrivit antropologilor *căsătoria* este aproape universal valabilă ca trecere definitivă la maturitate în culturile tradiționale din întreaga lume. Studiile sociologice privesc ca fiind importante pentru tranziția spre viața adultă, experimentarea unor tranziții de rol: *finalizarea studiilor, angajarea cu normă întreagă sau a devenii părinte*. Din studiile psihologice privind concepția tinerilor asupra tranziției la maturitate, a reieșit ca fiind importante calități ale caracterului care pun accent pe individualism: *acceptarea responsabilităților, a lua decizii independent de părinți sau alte influențe, de a stabili o relație egală cu părinții, ca între adulți și a devenii independent financiar* (Nelson; Badger; Wu, 2004).

Într-o serie de studii realizate pe americani în 1994, 1997, 1998 și 2000 Arnett J. J. a identificat câteva domenii majore ai markerilor de maturitate. Au fost identificate ca relevante pentru a atribui cuiva statutul de adult:

- *atribute biologice* sau legate de vârstă: atingerea unei vârste, capacitatea biologică de a avea copii și a ajunge la înălțimea completă. Atributele legate de vârstă pot include trecerea peste restricțiile, în funcție de vârstă impuse de societate cum ar fi vârsta legală pentru a obține permis de conducere sau a bea alcool.
- pe baza observațiilor sociologice *tranzițiile de rol*: a fi căsătorit, a locui independent, a fi angajat cu normă întreagă și a devenii părinte, au fost identificate ca posibile criterii ale maturității. Acestea includ acele capacități oferite familiei: protejarea propriei familii, a gestiona o gospodărie și a avea grijă de copii (Mayseless și Scharf, 2003). Potrivit antropologilor *căsătoria* este aproape universal valabilă ca trecere definitivă la maturitate în culturile tradiționale din întreaga lume. În aceste culturi, numai după căsătorie, o persoană este considerată a fi atins statutul de adult și i se dă responsabilități de adult. În culturile tradiționale căsătoria implică capacități de asumare a anumitor responsabilități, chiar specifice pentru fiecare gen în parte. Pentru

bărbați înseamnă întreținerea familiei din punct de vedere economic și oferirea protecției sau să mențină psihic în siguranță familia, iar adolescentele dezvoltă capacități precum a întreține o gospodărie prin grija pentru treburile casnice și grija față de copii (Nelson; Badger, Wu, 2004).

Cei *șapte indicatori* sau variabile dependente, caracteristice pentru *definirea statutului de adult* sunt: *individualism, responsabilități familiale, respectarea normei, tranziții biologice, tranziții cronologice/legale, tranziții de rol* (Sirsch; Dreher; Mayr; Willinger, 2007). În studiile anterioare efectuate în SUA, criteriile maturității au fost grupate în 5 categorii:

- *independența* (de ex. a deveni independent față de părinți),
- *interdependența* (de ex. a deveni mai puțin auto-orientat și a dezvolta o mai mare considerație pentru alții),
- *tranziții de rol* (de ex. a te căsătorii),
- *respectarea normei* (de ex. a evita să te îmbeți)
- *responsabilități familiale* (de ex. a deveni capabil să îngrijești copii).

Cele 5 subscale reflectă diferite domenii în care statutul de adult poate fi demonstrat. Pentru a compara subscalele, s-a realizat testul ANOVA care a condus la obținerea unor diferențe semnificative în relație cu genul, educația tatălui și vârsta (adolescenți, adulți emergenți și adulți), acestea fiind selectate ca și covariabile. Genul a fost o covariabilă pentru că unele afirmații din cele 38 (în unele studii au fost 41, 43 sau 47) au fost specifice pentru fiecare gen, spre exemplu „a fi capabil să întreții financiar o familie” a fost un item separat specific pentru masculin și feminin. Similar educația tatălui a fost inclusă ca și covariabilă, pentru că perioada în care se petrec unele evenimente (finalizarea studiilor, căsătoria etc.) variază în funcție de clasa socială (clasa socială bună fiind asociată cu medii mari ale vârstei la care are loc tranziția (Arnett, 2001).

Subscala *responsabilităților familiale* a fost preluată din literatura antropologică care a identificat criterii specifice de gen pentru unii itemi folosiți în majoritatea culturilor tradiționale ca și criterii ale trecerii spre maturitate. Itemii din subscala *tranzițiilor de rol* au fost preluați din literatura sociologică care a folosit mult timp tranzițiile de rol specifice, ca și criterii pentru tranziția spre maturitate. Itemii din subscala *Independenței* au fost abordați în studii anterioare ca formând o concepție distinctă pentru americanii din clasa de mijloc pentru tranziția spre maturitate (Arnett, 2003).

Datele unor cercetări din diferite țări (America, China, Canada, România (Nelson, 2009), Grecia, Austria, Israel și Cehia) despre perioada adultă emergentă au fost culese folosind un design similar (cu mici adaptări în unele țări), aceeași metodă de cercetare cea a interviului pe bază de chestionar auto-administrat, participanții fiind studenți, (cu excepția câtorva studii în care s-au făcut comparații ale percepțiilor privind statutul și criteriile maturității între adolescenți, persoane cu vârsta cuprinsă între 19–29 ani și părinți ai adolescenților 30–55 de ani, în Israel și Austria). Tinerii au indicat concepția lor despre tranziția spre maturitate completând un chestionar cu o serie de criterii pentru definirea maturității (în unele țări s-au mai adăugat la criteriile inițiale, stabilite de Arnett și utilizat în cercetările din America, criterii specifice societății respective, de exemplu în Cehia și Grecia), respondenții trebuind să indice care dintre criterii trebuie îndeplinite pentru ca o persoană să fie considerată adultă. Chestionarul a fost conceput

pentru a include o gamă largă de criterii posibile în trecerea spre maturitate, criterii selectate din literatura antropologică, sociologică și psihologică. Itemii (afirmațiile) au fost împărțiți în domenii precum: *individualism, responsabilități familiale, conformare la normă, tranziții biologice, tranziții cronologice și tranziții de rol* (a se vedea Tabelul 4.2). pentru criteriile cuprinse în fiecare domeniu), iar pentru a evalua percepția subiectivă a tinerilor privind atingerea maturității au fost întrebați dacă simt că au ajuns adulți.

În toate cercetările prezentate în acest studiu comparativ s-a utilizat *Inventarul de dimensiuni ale adulților emergenți* (Inventory of the Dimensions of Emerging Adulthood, IDEA), un chestionar utilizat de Arnett, fiind adaptat în funcție de specificul țării unde s-a aplicat. În Cehia chestionarului adaptat după cel utilizat de Arnett (IDEA), de măsurare a cinci variabile ale adulților emergenți: *explorarea identității, experimentare/posibilități, negativitate/instabilitate, altele/auto-concentrat și senzație „de între”* autorii au adăugat elemente relevante pentru mediul cultural ceh, astfel ajungându-se la 31 de itemi (Macek; Bejček; Vaníčková, 2007). În Israel chestionarul era compus din 47 de itemi fiind o adaptare după modelul conceput de Arnett în 1994 cu elemente relevante pentru tinerii israelieni privind maturitatea emoțională și elemente în ceea ce privește finalizarea serviciului militar (Mayseless și Scharf, 2003). Cei 43 de itemi ai instrumentului folosit în Grecia este o adaptare a markerilor concepuți în chestionarul lui Arnett (1994, 1997, 1998, 2000) și utilizat în America și în alte țări (Petrogiannis, 2011). În Canada, studenții au completat un chestionar cu criteriile maturității ce avea 41 de itemi grupate apoi pe șase categorii (Cheah; Nelson, 2004). În Austria s-a utilizat versiunea germană a IDEA-G cu 7 scale bazate pe 38 de afirmații (Sirsch, Dreher, Mayr, Willinger, 2007). În China chestionarul avea 43 de itemi cu criteriile maturității plus itemi cu aspecte demografice (de ex. vârstă, gen, educație), mediul familial (ex. starea civilă a părinților), percepția propriului statut, itemi privind problemele identitare, probleme religioase, incluzând credințe și practici religioase, despre propriul viitor și bunăstarea financiară (Nelson; Badger, Wu, 2004).

Arătăm în continuare cum aleg tinerii aceste criterii ale maturității în funcție de țările din care provin.

În concepția adolescenților, adulților emergenți și adulților de vârstă mijlocie din America criteriul individualist, a reprezentat marker-ul cel mai important al tranziției la vârsta adultă (la toate grupele de vârstă) acesta însemnând *acceptarea responsabilităților acțiunilor tale, a decide singur care sunt credințele și valorile care te definesc, a stabili o relație de egalitate cu părinții și independența financiară*.

Adulții consideră mai puțin importante tranzițiile biologice decât adolescenții și acordă o importanță mai mare conformării la normele sociale (să nu conduci când ești beat) ca și criteriile ce definesc adultul. Pentru tinerii americani, a devenii adult înseamnă respectarea normelor sociale, prin abținerea de la comportamente precum: conducerea sub influența alcoolului, furt din magazine și experimentarea unor droguri ilegale. A devenii adult, pentru majoritatea oamenilor din cultura americană înseamnă „a învăța să stai singur”. *Individualismul* a fost criteriu ales în proporție mare privind tranziția la maturitate. Clasat pe locul cel mai înalt la toate grupele de vârstă au fost și criteriile din domeniul *responsabilități familiale și conformare la normă*. *Tranzițiile de rol și tranzițiile cronologice* au fost alese în mică măsură de cele trei grupe de vârstă. Dintre cele 5 roluri ale tranziției (*căsătoria, a devenii părinte, finalizarea studiilor, angajarea cu normă întreagă și stabilirea în carieră*) niciuna nu a fost menționată de mai mult de o treime dintre participanți: căsătoria 13%, a devenii părinte 9% au fost cel mai puțin selectate elemente din cele 38 incluse în studiu (Arnett, 2001).

În Israel itemul „a fi independent financiar față de părinți” a fost aprobat de 83% dintre tineri. În studiul din Israel (Mayseless și Scharf, 2003) a fost introdus un grup de itemi care indică maturitatea emoțională, fiind perceput important de 80–90% dintre tinerii israelieni și deși în chestionarul respondenților americani nu a fost inclus grupul itemiilor maturității emoționale, în urma unor interviuri cu respondenții americani aceștia raportau importanța acestor aspecte și în SUA. Pentru respondenții israelieni *comportamentele care respectă normele sociale* (cum ar fi „conducerea în condiții de siguranță”, „a evita conducerea sub influența alcoolului”) și *tranzițiile de rol* („a fi angajat cu normă întreagă” sau „a te căsători”) sunt mai importante decât cei din SUA. Itemul „a învăța mereu să ai un bun control al emoțiilor” care cuprinde acest grup de criterii ai respectării normei și care necesită un control al impulsurilor a fost aprobat de 80% dintre israelieni în comparație cu cei 57% din SUA. Ca și în eșantioanele din SUA, criteriile care denotă *responsabilități familiale* au fost aprobate într-un grad ridicat, 65% față de medie, în Israel acest domeniu situându-se pe locul 4, în urma itemilor din subscalele individualismului, maturității emoționale și respectării normei. 80–90% au aprobat criterii din domeniul cu consecințe pentru alte persoane, cum ar fi „utilizarea contracepției” și 55–73% au aprobat criterii din domeniul care reflectă în mare parte comportamentul personal cum ar fi „să eviți să conduci în stare de ebrietate”. Pentru israelieni tranzițiile de rol au o importanță moderată, aprobând cel mai puțin căsătoria 37% și cel mai mult finalizarea studiilor 68%. Israelienii văd tranzițiile de rol ca fiind mai importante decât omologii lor din SUA, cu un decalaj de 25–30%. Au fost aprobate între 26–41% de respondenții israelieni și 32–50% de respondenții din SUA. Individualismul, responsabilități familiale, tranzițiile biologice/legate de vârstă, au fost percepute ca fiind similare în cele două culturi în ceea ce privește importanța lor. Tranzițiile de rol și respectarea normei au fost considerate ca fiind mai importante în Israel decât în SUA. Diferențe mari sunt între importanța mare atribuită tranzițiilor de rol în Israel spre deosebire de importanța scăzută aprobată în SUA. În Israel bărbații au atribuit o importanță mai mare tranzițiilor biologice/legate de vârstă $F(1,536) = 5,31, p < 0,05$, în timp ce femeile acordă o importanță mai mare decât bărbații adoptării unui comportament responsabil, respectării normei $F(1,532) = 29,59, p < 0,001$ și maturității emoționale $F(1,532) = 5,21; p < 0,05$. Respondenții privesc atributele interne, psihologice ca fiind cei mai importanți markeri ai maturității. În schimb criteriile externe cum ar fi tranzițiile biologice/legate de vârstă, tranzițiile de rol precum căsătoria și faptul de a deveni părinte au fost privite ca având o importanță mai mică (Mayseless și Scharf, 2003).

În Grecia independența a obținut cel mai mare scor, urmat de responsabilități familiale, și de conformarea la normă. Pe locul 4 s-a situat interdependența, pe 5 tranzițiile biologice, pe 6 tranzițiile de rol, pe 7 tranzițiile legale/cronologice. Tinerii greci privesc atributele psihologice, interne, ca fiind cei mai importanți markeri spre maturitate și care reflectă aspecte individualiste reflectând tendința tinerilor greci de a deveni independenți față de părinți și a învăța să stea singuri. Excepție a făcut itemul „a nu fi legat profund emoțional de părinți” care a primit aprobarea doar a unui procent de 20,6% dintre respondenți. Importanța criteriilor individualiste ale trecerii la maturitate, schimbul de concepții comune cu alte grupuri culturale, anii de explorare și variatele direcții de viață în dragoste, muncă și viziuni asupra lumii influențează concepțiile tinerilor greci în definirea a ceea ce este un adult observându-se și în Grecia influența tot mai mare a culturii americane și a culturii din Europa de N-V. Petrogiannis, (2011) se aștepta ca tinerii greci să sprijine criteriile de maturitate specifice genului și să aibă

opinii mai tradiționaliste despre rolurile de gen ca o consecință a menținerii valorilor colectiviste ale societății grecești. Subscala conformarea la normă conține itemi care se referă la respectarea normelor sociale, cum ar fi evitarea de a conduce beat și în limita de viteză, pentru a putea fi în condiții de siguranță. A fost emisă ipoteza că studenții greci ar favoriza acești itemi ca și criterii de maturitate ca o reflectare a criteriilor colectiviste, punând accentul pe considerația pentru ceilalți. Rezultatele reflectă această ipoteză. De exemplu doar 19% dintre albi americani sprijină criteriul de a nu conduce beat, ca un criteriu de maturitate, comparativ cu 50% dintre greci. Cu toate acestea, specificul acestui comportament (de a evita să conduci beat) a evidențiat o diferență mai mică (60% pentru albi americani față de 74,9% pentru tinerii greci). Tranzițiile legale/cronologice au primit o aprobare mică. Trei din cei șase itemi incluși în studiu au primit cele mai puține aprobări (a avea voie să bea alcool, a i se permite să fumeze și a obține permis de conducere). Acești itemi au fost susținuți de mai puțin de 10% dintre participanți. Markerii cronologici cum ar fi atingerea vârstei de 18 ani și evenimentele de tranziție cum ar fi căsătoria sau finalizarea studiilor au o importanță redusă ca markeri ai statutului de adult pentru mulți adulți emergenți din Grecia. În procente de peste 80% au fost aprobate criteriile din domeniul responsabilități familiale cum ar fi: „să devii capabil să menții familia fizic în condiții de siguranță” (de 88,9% dintre fete și 85,8% dintre băieți). Între 50% și 78,3% din respondenți au susținut domeniul respectării normei ca reflectând maturitatea. Acest grup de itemi reprezintă consecințe către alte persoane (de ex. a utiliza mijloacele contraceptive dacă ești activ sexual în cazul în care nu dorești un copil” 76% și „a evita să conduci în stare de ebrietate de 74,6%). Tinerii din Grecia văd criteriile care denotă interdependența ca având o importanță moderată, urmată de tranzițiile legale/cronologice. Studenții greci nu susțin cu tărie criteriile din subscala tranzițiilor de rol excepție făcând itemul „a te stabili într-o carieră pe termen lung” 88%. Privind la analizele separate, se poate afirma că în grupul elen a existat un consens ridicat în ceea ce privește criteriile cele mai avizate pentru trecerea la maturitate. Nu s-au găsit diferențe de gen, cu excepția aprobării puternice a studentelor elene în scala independenței și anume studentele elene (în medie 3,1) au dat mai multă importanță pentru independență decât studenții eleni (medie 2,9). Diferența cea mai importantă a fost găsită cu privire la religiozitate, indicând că acei tineri cu credință și practici religioase puternice aprobă markeri tradiționaliști, colectivști pentru trecerea la maturitate cum ar fi responsabilități familiale, respectarea normei și interdependență (Petrogiannis, 2011).

În Canada criteriile maturității au fost grupate pe șase categorii conform studiilor pe această temă. Categoriile includ *independența* ($\alpha = 0,35$), *interdependență* ($\alpha = 0,64$), *tranziții de rol* ($\alpha = 0,86$), *conformarea la normă* ($\alpha = 0,83$), *tranziții biologice* ($\alpha = 0,80$) și *responsabilități familiale* ($\alpha = 0,90$). Cel mai important criteriu pentru toate cele trei grupe (grupul de canadieni aborigeni cu aculturație mare (GAM), grupul de aborigeni canadieni cu aculturație mică (GAm) și grupul de canadieni europeni) au fost „a accepta responsabilitatea pentru consecințele propriilor acțiuni”, iar „a evita să conduci beat” a fost cel de-al doilea cel mai important criteriu. Problema consumului de alcool este una semnificativă pentru multe comunități de aborigeni din Canada, datorită încercărilor de-a lungul istoriei de asimilare de către guvern și datorită problemelor rasismului. Au existat tentative puternice ale popoarelor indigene pentru a recâștiga mândria etnică și o renaștere în conștientizarea culturală și implicare în practicile tradiționale. Cu această tendință, există de asemenea o conștientizare puternică în rândul tinerilor aborigeni cu

privire la pericolele potențiale ale consumului de alcool, ceea ce este evident în convingerile lor cu privire la vârsta adultă. De asemenea „a învăța să ai întotdeauna un bun control al emoțiilor tale” și „a fi capabil să sprijini financiar părinții” au fost evaluate ca fiind importante pentru grupul cu aculturație mare. Bărbații au acordat o importanță mai mare tranzițiilor biologice decât femeile, iar femeile au acordat o importanță mai mare respectării normei decât bărbații. S-a constatat că GAM acordă o importanță mai mare interdependenței decât cultura majoritară; atât GAM cât și Gam acordă o importanță mai mare tranzițiilor de rol, decât cultura majoritară; GAM acordă o importanță mai mare respectării normei decât cultura majoritară; atât GAM cât și Gam acordă o importanță mai mare tranzițiilor biologice decât cultura majoritară și în sfârșit GAM acordă o importanță mai mare capacităților de familie decât Gam și decât cultura majoritară (Cheah și Nelson, 2004).

În Austria pe primele locuri s-au situat criteriile precum: „a accepta responsabilitatea pentru consecințele acțiunilor tale” (98%), „a decide care sunt convingerile și valorile personale independente de părinți sau alte influențe” (98%), „a utiliza metode de contracepție dacă ești activ sexual pentru a nu concepe un copil” (85%), în vreme ce criteriile precum: „a fi căsătorit” (9%), „a avea cel puțin un copil” (9%) și „a cumpăra o casă” (8%) primind cele mai mici scoruri pe ansamblul eșantionului. Cele mai mari valori s-au obținut pentru *individualism*, urmată de *responsabilități familiale*, *conformare la normă*, pentru întregul eșantion, mult mai importante decât criteriile biologic, legal/cronologic, al tranzițiilor de rol sau al altor criterii de tranziție, ceea ce indică faptul că aceste trei criterii sunt cele mai importante pentru a ajunge la maturitate în Austria. Diferențe sunt și pe grupele de vârstă specifice, spre exemplu pentru adolescenți individualismul este criteriul cel mai important, urmat de respectarea normei și apoi responsabilități familiale. Pentru adulții în curs de dezvoltare și pentru adulți tot individualismul este cel mai important criteriu, dar în aceste două grupe de vârstă pe locul doi sunt responsabilități familiale și apoi conformarea la normă. În ceea ce privește comparațiile între vârste, adolescenții afirmă că respectarea normei este mult mai importantă decât o consideră adulții emergenți. Adulții emergenți privesc criteriul individualismului, al responsabilității familiale și al conformării la normă ca fiind mai puțin important pentru a fi adult decât le consideră adulții. Adolescenții comparativ cu adulții indică o importanță semnificativ mai mică individualismului, dar atribuie o importanță similară responsabilităților familiale și conformării la normă. Conform caracteristicilor propuse de Arnett pentru a fi considerat adult, și în cazul studiului din Austria cele mai importante au reieșit criteriile precum individualismul, urmat de responsabilități familiale și conformare la normă. (Sirsch et al., 2007).

În studiile asupra tinerilor americani, aceștia privesc tranziția spre maturitate ca fiind în principal marcate de criteriul individualist ce cuprinde trăsături de caracter precum: a-ți asuma responsabilități, a lua decizii independente și a devenii independent financiar. (Arnett, 1994, 1997, 1998, 2000, 2001; Crockett, 2000; Greene, Wheatley și Aldova, 1992; Scheer și Palkovitz, 1994). S-a pus ipoteza că adulții emergenți din grupurile etnice minoritare ar fi mult mai probabil decât alții să sprijine criteriile de maturitate referitoare la interdependență (mai degrabă decât independența), a se conforma la normele sociale (prin evitarea comportamentelor deviate), implicarea în tranziții de roluri (căsătorirea) și capacitatea de a îndeplini roluri familiale (întreținerea financiară a unei familii). Din cei 39 de itemi din chestionar, rezultatele au arătat că opinia adulților emergenți din grupurile minoritare etnic privind tranziția spre maturitate sunt similare

cu opinia albilor, dar cu câteva diferențe. Asemănarea între grupuri a fost la importanța acordată criteriilor care reflectă independența: „a accepta responsabilitatea pentru consecințele acțiunilor tale”, „a decide asupra relațiilor de egalitate cu părinții”. În cele trei grupuri etnice minoritare la fel ca și în grupul albilor 70% dintre adulții emergenți privesc aceste criterii ca fiind necesare a fi realizate pentru ca o persoană să fie considerată adultă. În subscalele *responsabilități familiale, conformarea la normă, și tranzițiile de rol* toate cele trei minorități etnice le-au aprobat în mai mare măsură decât albi. Sprijinul pentru criteriul responsabilităților familiale, de către adulții emergenți din grupurile etnic minoritare din America pare să se bazeze pe valori care conduc spre obligațiile familiale mai degrabă decât pe opinii tradiționale a rolurilor de gen. Un alt item aprobat de cel puțin de 70% din respondenți din cele patru grupe etnice a fost un item din subscala *interdependenței*: „a devenii mai puțin orientat spre sine și de a dezvolta o mai mare considerație pentru ceilalți”. O altă notabilă caracteristică a frecvențelor a fost aprobarea relativ mică pentru subscala tranzițiilor de rol. Între 14–32% dintre participanții grupurilor etnice au aprobat „finalizarea studiilor”, ca și criteriu pentru a devenii adult, doar între 5–32% pentru „a fi căsătorit” și doar între 5–32% pentru criteriul „a avea cel puțin un copil”. Adulții emergenți din cele trei grupuri etnice au aprobat într-o măsură mai mare decât albi criteriile din subscala conformare la normă. Markerii cronologici precum a atinge vârsta de 18 sau 21 de ani, sau evenimente ale tranziției precum a te căsătorii, a-ți finaliza studiile, nu reprezintă conotații pentru a ajunge la statutul de adult pentru majoritatea tinerilor, fie în rândul albilor sau printre afro-americiani, latini și americani asiatici. Mulți tineri americani între care și grupurile etnice, sunt de acord că tranziția la maturitate este definită mai mult prin tranziții individuale, echilibrată de criterii care reflectă preocuparea pentru alții. Deși acest punct de vedere al trecerii spre maturitate se aplică și la grupurile etnice, există diferențe între albi și afro-americiani, între latini și americani asiatici. Tinerii din aceste grupuri etnice minoritare sunt mai susceptibili de a favoriza criterii ale maturității care să reflecte obligațiile către alții. Balanța între criteriile individualiste și orientarea spre alții ca și criterii de maturitate, pare să încline spre orientarea spre ceilalți în rândurile tinerilor din grupurile etnic minoritare decât în rândul albilor (Arnett, 2003).

În China cele mai alese criterii au fost: „a accepta responsabilități pentru consecințele acțiunilor tale”, „a învăța mereu să ai un bun control al emoțiilor”, „a deveni independent financiar față de părinți”, „a deveni mai puțin auto-orientat și a dezvolta o mai mare atenție pentru alții”. Aceste rezultate reflectă markerii interni ai statutului de adult ca fiind criteriile necesare pentru maturitate mai degrabă decât evenimente tranzitorii (spre ex. căsătoria). Tranzițiile de rol „a te stabili într-o carieră pe termen lung”, „a absolvi o facultate”, „a te căsători” și „a deveni părinte” s-au clasat pe locuri foarte scăzute pe listă. De asemenea rezultatele au arătat că tinerii chinezi aprobă și alte criterii care par legate direct de ideologia colectivismului. Criteriile „a devenii mai puțin auto-orientat și a dezvolta o mai mare preocupare pentru alții” și „a devenii capabil să sprijini financiar părinții” s-au clasat de asemenea pe locuri ridicate în topul criteriilor. Spre exemplu în studiul realizat de Arnett, 2003, doar 16% au aprobat „a fi capabil să susții financiar părinții” ca o condiție pentru a fi adult comparativ cu 89% din eșantionul chinez. Doctrina confucianistă acordă o importanță deosebită punerii nevoilor și intereselor altora înaintea propriilor nevoi și interese. A devenii capabil să susții părinții financiar este o modalitate în care tinerii chinezi își pot îndeplini responsabilitățile și angajamentele familiale. Confucianismul a învățat că a fi capabil să susții părinții și să ai

grijă de propria familie sunt din punct de vedere moral semnificative și indică maturitate. Într-adevăr indivizii sunt considerați a fi imaturi dacă aceștia nu au grijă de familie, care în general constă dintr-un soț, copii și părinții în vârstă. Rezultatele au evidențiat de asemenea că majoritatea tinerilor chinezi simt o responsabilitate de a avea o grijă de părinți în viitor și cred că părinții lor sau părinții soțului vor trăi până la urmă cu ei. De altfel legislația chineză arată că una din funcțiile familiei este de a avea grijă de părinți în vârstă, în special atunci când aceștia sunt prea slabi pentru a mai muncii și nu au mijloace pentru a-și câștiga traiul. Rezultatele acestui studiu au arătat de asemenea că o conduită personală adecvată și conformarea la normele sociale sunt aspecte importante pentru tinerii chinezi. Și în acest caz sistemul juridic din China poate avea un impact asupra comportamentului adulților emergenți. În China există pedepse mai aspre pentru încălcarea anumitor legi comparativ cu SUA. Acest fapt poate descuraja anumite comportamente de risc. De exemplu în China deținerea și traficul de droguri poate duce la închisoare pe viață, și chiar în cantități mici poate duce la pedeapsa cu moartea. Acest lucru poate face accesul la droguri mai dificil, reducând astfel prevalența consumului de droguri ilegale (Nelson; Badger; Wu, 2004).

Încheiem expunerea criteriilor alese de tinerii din diverse țări prin prezentarea rezultatelor obținute în România. În studiul din 2009 rezultatele sunt prezentate în funcție de 4 categorii de tineri cei care au răspuns afirmativ și au preluat roluri specifice adulților (au devenit părinți, s-au căsătorit sau ambele) au fost numiți *adulți* ($n = 27$); tinerii care nu se simt adulți (fie au răspuns negativ sau au ales varianta „în unele privințe da, în alte privințe nu”), dar care au preluat roluri de adulți au fost numiți *adulți nepregătiți* ($n = 36$); tineri care s-au declarat adulți, dar care nu au preluat roluri specifice adulților au fost numiți *adulți auto-percepuți* ($n = 64$) și tineri care nu s-au perceput adulți și care nu au preluat roluri de adulți au fost numiți *adulți în curs de dezvoltare* ($n = 103$) (Nelson, 2009). Criteriile maturității au fost grupate în 5 categorii, incluzând *independența* (de ex. a deveni independent față de părinți), *interdependența* (de ex. a deveni mai puțin auto-orientat și a dezvolta o mai mare considerație pentru alții), *tranziții de rol* (de ex. a te căsători), *respectarea normei* (de ex. a evita să te îmbeți) și *responsabilități familiale* (de ex. a deveni capabil să îngrijești copii) (Nelson, 2009). Aspecte privind maturitatea relațională, independența financiară și respectarea normei, au fost cotate ca fiind cele mai importante criterii ale maturității și s-a constatat că nu există un optimism omniprezent despre viitor incluzând cariera, relațiile, finanțele sau calitatea generală a vieții. Au fost diferențe în funcție de gen, studențele din România au pus mai mare accent pe responsabilități familiale, respectarea normei, tranzițiile de rol și maturitatea relațională. 4 itemi au fost cotați ca fiind cei mai importanți: „a accepta responsabilitatea pentru consecințele acțiunilor tale” ($M = 3,78$), „a evita drogurile ilegale” ($M = 3,62$), „a decide personal asupra credințelor/valorilor, independent de părinți sau alte influențe” ($M = 3,56$) și „a evita comiterea de infracțiuni minore cum ar fi actele de vandalism și furtul din magazine” ($M = 3,46$). Rezultatele reflectă markeri interni ai statutului de adult ca fiind criteriile importante de maturitate, mai degrabă decât evenimente de tranziție (de ex. a te căsători sau a deveni părinte), care s-au clasat pe locuri foarte joase în listă. Cei mai importanți factori sunt *tranzițiile de rol*, *factorul independența financiară* și *factorul maturitate relațională*. Primii trei factori au fost numiți astfel pentru că ei apar conceptual și structural similar cu cei ai lui.

Tabelul 4.2: Aprobarea criteriilor privind trecerea spre maturitate la liceeni și studenți (cifrele exprimă %, iar cele dintre paranteze rangul criteriului ales).

Caracteristici:	Toți	Liceeni	Studenți	Fete	Băieți
Independență					
a) Să îți asumi responsabilitatea pentru consecințele faptelor tale	94,03 (1)	96,99 (1)	86,30 (1)	93,22	95,29
b) Să iei decizii în funcție de credințele și valorile personale independent de părinți sau de alte influențe	78,23 (2)	77,70 (6)	79,59 (3)	79,65	76,02
c) Să stabilești o relație de egalitate cu părinții tăi	67,74 (13)	71,35 (11)	58,31 (17)	65,43	71,31
d) Să fii independent financiar de părinții tăi	78,15 (3)	75,14 (9)	86,01 (2)	81,52	72,95
e) Să nu mai locuiești împreună cu părinții tăi	53,47 (29)	47,94 (35)	67,93 (11)	53,86	52,87
hh) Să nu fi foarte legat emoțional de părinții tăi	38,47 (39)	41,47 (39)	30,61 (37)	35,37	43,24
Responsabilități familiale					
j) Să poți susține financiar o familie (bărbat)	64,60 (18)	68,78 (13)	53,64 (22)	54,39	80,33
k) Să poți îngriji copiii (femeie)	70,56 (10)	68,67 (14)	75,51 (4)	86,04	46,72
m) Să poți susține financiar o familie (femeie)	65,24 (15)	63,99 (19)	68,51 (10)	78,19	45,29
l) Să poți îngriji copiii (bărbat)	59,35 (21)	62,21 (22)	51,90 (24)	51,20	71,93
g) Să poți conduce o gospodărie (femeie)	65,81 (14)	62,21 (21)	75,22 (5)	81,12	42,21
h) Să poți conduce o gospodărie (bărbat)	58,79 (24)	61,87 (24)	50,73 (27)	49,87	72,54
f) Să poți oferi familiei siguranță fizică (bărbat)	64,68 (16)	68,23 (15)	55,39 (20)	54,26	80,74
i) Să poți oferi familiei siguranță fizică (femeie)	56,94 (27)	54,96 (30)	62,10 (14)	69,68	37,30
Conformarea la norme					
t) Să nu ajungi în stare de ebrietate (să nu te îmbeți)	59,19 (22)	61,87 (25)	52,19 (23)	63,70	52,25
q) Să nu folosești droguri ilicite	76,37 (6)	79,15 (3)	69,10 (9)	79,26	71,93
s) Să nu ai mai mult de un partener sexual (în același timp)	64,68 (17)	66,89 (17)	58,89 (16)	69,95	56,56
r) Să conduci mașina în siguranță, în limita vitezei maxime admise	71,53 (9)	74,47 (10)	63,85 (12)	73,94	67,83
u) Să nu înjuri (să nu folosești un limbaj vulgar)	59,19 (23)	61,98 (23)	51,90 (25)	60,77	56,76
o) Dacă ești activ sexual să folosești contracepția pentru a evita o sarcină nedorită	76,29 (7)	79,04 (4)	69,10 (8)	79,26	71,72
p) Să nu conduci mașina sub influența alcoolului	77,42 (4)	78,37 (5)	74,93 (6)	80,85	72,13
n) Să nu săvârșești infracțiuni minore (furt din magazin, vandalism)	69,52 (12)	69,34 (12)	69,97 (7)	71,94	65,78
Interdependență					
kk) Să te fi angajat într-o relație emoțională pe termen lung	52,74 (30)	56,86 (28)	41,98 (31)	50,00	56,97
gg) Să ai angajamente de durată față de alții	52,66 (31)	54,07 (31)	48,98 (28)	52,53	52,87
ll) Să înveți să ai tot timpul un bun control al emoțiilor	72,42 (8)	77,03 (7)	60,35 (15)	71,94	73,16
mm) Să devii mai puțin egoist, să te raportezi mai atent la ceilalți	64,60 (19)	67,78 (16)	56,27 (18)	65,82	62,70
nn) Să poți să îi susții financiar pe părinții tăi	58,31 (25)	60,87 (26)	51,60 (26)	56,25	61,48
Tranziții biologice					
x) Să atingi înălțimea maximă	29,92 (40)	31,10 (40)	26,82 (40)	26,86	34,63
z) Să fii capabilă să concepi un copil (femeie)	54,60 (28)	56,97 (27)	48,40 (29)	63,43	40,98
v) Să fii capabil să concepi un copil (bărbat)	50,40 (32)	56,30 (29)	34,99 (34)	41,22	64,55
ii) Să fi început viața sexuală	43,39 (36)	48,38 (34)	30,32 (38)	33,24	59,02

Tranziții de rol						
dd)	Să fi terminat educația	69,60 (11)	75,47 (8)	54,23 (21)	69,15	70,29
ee)	Să fii căsătorit/ă	44,84 (35)	46,15 (37)	41,40 (32)	43,22	47,34
ff)	Să ai măcar un copil	39,76 (38)	42,36 (38)	32,94 (36)	37,23	43,65
cc)	Să te orientezi către o carieră de durată	76,77 (5)	81,72 (2)	63,85 (13)	78,72	73,77
jj)	Să ai o casă a ta	62,74 (20)	65,44 (18)	55,69 (19)	61,84	64,14
bb)	Să fii angajat/ă cu normă întreagă	58,06 (26)	62,54 (20)	46,36 (30)	55,45	62,09
Tranziții legale/cronologice						
y)	Să împlinesti 18 ani	45,32 (34)	49,39 (33)	34,69 (35)	40,82	52,25
w)	Să împlinesti 21 ani	48,06 (33)	52,84 (32)	35,57 (33)	44,41	53,69
aa)	Să obții carnetul de șofer	41,69 (37)	46,71 (36)	28,57 (39)	36,70	49,39

Arnett (2003), construcții ai capacităților familiale, conformare la normă și tranziții de rol. Al patrulea factor a apărut ca o construcție similară cu noțiunea de independență a lui Arnett, dar pentru că s-au concentrat exclusiv pe noțiunea de independență financiară a fost numit astfel. Ultimul factor a fost izbitor de asemănător cu cel al lui Badger, Nelson și Barry (2006), construcția maturității relaționale și prin urmare a fost numită astfel. Rezultatele acestui studiu sugerează faptul că aceste criterii sunt similare cu cele identificate în numeroase țări, incluzând nevoia de a deveni independent financiar, maturitate relațională, persoane care sunt capabile să respecte normele sociale sau așteptările societății. Pentru acest eșantion, este de remarcat accentul pus pe respectarea normei, mai cu seamă pe probleme precum a evita să intri în stare de ebrietate, a utiliza metode contraceptive, având tendința de a evalua ca fiind mai necesare și mai importante decât este observată de obicei în studiile din SUA (Nelson, 2009).

4.6.2. Metoda, instrumentul și loturile studiilor

Pentru a compara modul în care liceenii și studenții înțeleg procesul de a devenii adult în România, în cadrul proiectului „Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală” am organizat două studii pilot²² pe liceeni (în toamna anului 2012) și pe studenți (în vara anului 2013). Astfel a fost alcătuită o bază de date cu acei itemi care erau identici în chestionarul liceenilor și în cel al studenților, pentru a putea descrie modul în care liceenii și studenții înțeleg procesul de a devenii adult în România, dacă există diferențe în criteriile pe care ei le aleg și pentru a explora modul în care factorii sociali și de risc influențează alegerea criteriilor maturității. Un alt obiectiv al studiului a fost acela de a compara criteriile alese de tinerii români cu criteriile alese de tinerii din alte țări și pe care le-am prezentat mai devreme în lucrare.

Baza de date pentru această analiză cuprinde un număr de 1240 de adolescenți cu vârsta cuprinsă între 16–25 de ani ($M = 18,87$, $SD = 1,05$), majoritatea fete 60,6% și este compusă din două eșantioane de respondenți: 897 liceeni de clasa a XII-a ($F = 52,8\%$) și 343 de studenți de anul I ($F = 81\%$). Datele din amândouă loturi au fost culese cu ocazia cercetărilor pilot realizate în cadrul proiectului mai sus menționat, cercetările pilot de testare a instrumentelor de cercetare (cele două chestionare din cadrul proiectului IDEI din Anexă) realizându-se pe liceeni și un studiu pilot pe studenți.

²² Scopul studiului pilot a fost testarea instrumentului de cercetare pentru liceeni, respectiv pentru studenți.

În elaborarea eșantionului s-a ținut cont de reprezentativitate în funcție de rural-urban, școli marginale- școli centrale. Liceenii din clase terminale (a XII-a și/sau a XIII-a) provin de la licee cu profil teoretic, tehnologic și vocațional, preponderent din județele Argeș, Covasna, Ilfov, Timiș și Vâlcea, iar studenții provin de la diverse specializări din centrele universitare Cluj, Timișoara, București și Petroșani. Pentru ambele eșantioane am folosit aceeași metodă de cercetare - metoda interviului pe bază de chestionar și același instrument de cercetare (Scala markerilor maturității propusă de Arnett, 2001), însă în timp ce liceenii au completat chestionarul în clasă în timpul unei ore de curs prin tehnica „pen and paper”, studenților li s-a prezentat proiectul de cercetare înaintea unui curs sau seminar, cerându-li-se datele de contact (o adresă de e-mail și un număr de telefon), urmând a completa chestionarul on-line pe site-ul proiectului²³. În perioada iunie-iulie 2013 a fost realizată cercetarea pilot pentru testarea instrumentului, în scopul pregătirii celui de-al doilea val al studiului mai amplu „Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală”, ce urma să aibă loc la sfârșitul anului 2014-începutul anului 2015. Instrumentul de cercetare a fost testat, folosind un eșantion de conveniență pe un lot restrâns de studenți de anul I, de la diverse specializări din patru centre universitare din țară: Timișoara, Cluj, București și Petroșani. În urma promovării proiectului de cercetare am adunat în total un număr de 2256 date de contact de la studenții grupului nostru țintă (număr de telefon și adresă de e-mail) astfel: Timișoara (496 contacte), Cluj (966), București (524), Petroșani (270). Promovarea proiectului s-a făcut în 8 universități: în Timișoara la Universitatea Politehnică, Universitatea de Vest, Universitatea de Medicină și Farmacie „Victor Babeș”; în Cluj-Napoca la Universitatea Tehnică, Universitatea „Babeș-Bolyai”; în București la Academia de Studii Economice (ASE), Universitatea din București și la Universitatea din Petroșani, în toate aceste universități studenții provenind de la facultăți cu diverse specializări: Matematică-Informatică și științe exacte: Geografie, Fizică, Chimie, Litere, Științe Politice și Socio-Umane, Teologie, Sport, Medicină precum și de la specializări tehnice: Ingineria Medulului, Civilă, Electrică și Construcții. Modul de lucru a fost asemănător cu cel folosit în valul I al cercetării. Pentru a obține un număr mai mare de chestionare completate în mod corespunzător, după încheierea sesiunii de examene studenții au fost contactați prin telefon. La finalul perioadei de completare a chestionarului online exportând baza de date online am constatat că avem 859 de răspunsuri, iar în urma curățării bazei de date și a eliminării cazurilor care aveau multe răspunsuri missing a rămas un număr de 277 de respondenți. Rata mare de pierdere înregistrată a impus eficientizarea modalității de colectare a datelor și îmbunătățirea strategiei de administrare a eșantionului în valul doi al studiului.

În cadrul studiului pilot de testare a instrumentului pentru valul II al cercetării longitudinale a fost inclusă și scala markerilor maturității. Participanții au indicat concepția lor despre tranziția spre maturitate în cadrul chestionarului bifând un răspuns de „da” sau „nu” unui item cu 40 de criterii pentru definirea maturității, criterii care trebuie îndeplinite pentru ca o persoană să fie considerată adultă și tradus din *Inventarul de dimensiuni ale adulților emergenți* (Arnett, 2001). Acest item a fost conceput pentru a include o gamă largă de criterii posibile în trecerea spre maturitate, criterii selectate din literatura antropologică, sociologică și psihologică. Criteriile (afirmațiile) au fost îm-

²³ Site-ul proiectului este <http://www.viitoradult.ro/>, chestionarul putând fi accesat la următorul link: <http://www.viitoradult.ro/sondaj/>

părțiți în domenii precum: *individualism (independență și interdependență), responsabilități familiale, conformare la normă, tranziții biologice, tranziții cronologice/legale și tranziții de rol* (Tabelul 4.3).

4.6.3. Rezultatele obținute în urma cercetării III

La nivelul întregului lot (liceeni și studenți) primele trei criterii care au fost aprobate în cea mai mare proporție au fost să îți asumi responsabilitatea pentru consecințele faptelor tale (94,0%), să iei decizii în funcție de credințele și valorile personale independent de părinți sau de alte influențe (78,2%), să fii independent financiar de părinții tăi (78,1%). Pentru fete primele trei criterii ale maturității au fost să îți asumi responsabilitatea pentru consecințele faptelor tale (93,2%), urmat de criteriul să poți îngriji copiii (femeie) (86,0%) și să fii independent financiar față de părinții tăi (81,5%). Pentru băieți cele mai importante trei criterii ale maturității sunt „să îți asumi responsabilitatea pentru consecințele faptelor tale” (95,2%), să poți oferi familiei siguranță fizică (bărbat) (80,7%) și să poți susține financiar o familie (bărbat) (80,3%).

Pentru liceeni primele trei cele mai importante criterii ale maturității sunt „să îți asumi responsabilitatea pentru consecințele faptelor tale” (96,9%), să te orientezi către o carieră de durată (81,7%) și să nu folosești droguri ilicite (79,1%). Pentru studenți primele trei cele mai importante criterii ale maturității sunt „să îți asumi responsabilitatea pentru consecințele faptelor tale” (86,3%), să fii independent financiar de părinții tăi (86,0%) și să iei decizii în funcție de credințele și valorile personale independent de părinți sau de alte influențe (79,5%) (vezi tabelul 4.2.) S-au arătat diferențe în criteriile maturității percepute de liceeni și studenți, deși criteriul ales cel mai frecvent de liceeni (96,9%) este același cu cel ales cel mai frecvent de studenți (86,3%): „să îți asumi responsabilitatea pentru consecințele faptelor tale”, însă pe când în rândul liceenilor acest criteriu este urmat de „să te orientezi către o carieră de durată” (81,7%) și „să nu folosești droguri ilicite” (79,1%), studenții au ales pe locul secund și al treilea criteriile „să fii independent financiar față de părinții tăi” (86,0%) și „să iei decizii în funcție de credințele și valorile personale independent de părinți sau de alte influențe” (79,5%), ceea ce sugerează importanța valorizării independenței și autonomiei în cazul studenților, comparativ cu liceenii.

Tabelul 4.3: Corelațiile dintre subscalele privind criteriile maturității

	I	II	III	IV	V	VI	VII
Independența	1						
Responsabilități familiale	0,25**	1					
Conformarea la norme	0,32**	0,31**	1				
Interdependența	0,34**	0,24**	0,33**	1			
Tranziții biologice	0,28**	0,30**	0,27**	0,43**	1		
Tranziții de rol	0,36**	0,23**	0,32**	0,60**	0,49**	1	
Tranziții legale/cronologice	0,25**	0,14**	0,20**	0,38**	0,54**	0,52**	1

**Corelația semnificativă la un $p < .01$

În urma corelației putem afirma că există o legătură între aceste șapte subscale, deci și în cazul eșantionului nostru acest model al împărțirii criteriilor maturității în șapte subscale este valabil.

La nivelul întregului eșantion diferențe statistic semnificative în funcție de grup (liceeni-studenți) sunt la subscalele conformarea la norme ($t_{1238} = 4.25, p < .01$), interdependență ($t_{1238} = 5.86, p < .01$), tranziții biologice ($t_{1238} = 6.43, p < .01$), tranziții de rol ($t_{595.772} = 6.60, p < .01$) și tranziții cronologice ($t_{1238} = 7.06, p < .01$), liceenii acordând o mai mare importanță criteriilor din toate aceste subscale: conformarea la norme ($M_L = .62, M_S = .54$), interdependență ($M_L = .63, M_S = .52$), tranziții biologice ($M_L = .48, M_S = .35$), tranziții de rol ($M_L = .62, M_S = .49$) și tranziții cronologice ($M_L = .50, M_S = .33$) (vezi Tabelul 4.4).

Tabelul 4.4: Analiza semnificației diferențelor de grup în eșantionul total

Subscale:	Grup	N	Media	Abaterea standard	t	p
Independența	liceeni	897	.68	.21	NS	NS
	studenți	343	.68	.21		
Responsabilități familiale	liceeni	897	.64	.27	NS	NS
	studenți	343	.62	.28		
Conformarea la norme	liceeni	897	.62	.25	4,252	.001
	studenți	343	.54	.29		
Interdependența	liceeni	897	.63	.30	5,863	.001
	studenți	343	.52	.33		
Tranziții biologice	liceeni	897	.48	.31	6,430	.001
	studenți	343	.35	.32		
Tranziții de rol	liceeni	897	.62	.30	6,600	.001
	studenți	343	.49	.31		
Tranziții cronologice	liceeni	897	.50	.37	7,067	.001
	studenți	343	.33	.36		

Notă: NS = diferențe nesemnificative.

Pe întregul eșantion diferențe statistic semnificative în funcție de gen există pentru subscalele responsabilități familiale ($t_{1238}^{24} = 3.76, p < .01$), conformarea la norme ($t_{1053.119} = 4.52, p < .01$), tranziții biologice ($t_{1238} = -4.59, p < .01$) și tranziții cronologice ($t_{1064.229} = -5.130, p < .01$). Băieții acordă o mai mare importanță criteriilor maturității care compun subscalele tranziții cronologice ($M_B = .52, M_F = .41$) și tranziții biologice ($M_B = .50, M_F = .41$), iar fetele consideră mai importante pentru a defini maturitatea, criteriile ce fac parte din subscalele Responsabilități familiale ($M_F = .66, M_B = .60$), și conformarea la norme ($M_F = .62, M_B = .55$) (vezi Tabelul 4.5).

²⁴ Cifra înseamnă numărul de subiecți pentru care s-a calculat analiza statistică.

Tabelul 4.5: Analiza semnificației diferențelor după gen în eșantionul total

Subscale:	Gen	N	Media	Abaterea standard	T	p
Independența	fete	752	.68	.20	NS	NS
	băieți	488	.69	.22		
Responsabilități familiale	fete	752	.66	.27	3,768	.001
	băieți	488	.60	.26		
Conformarea la norme	fete	752	.62	.26	4,520	.001
	băieți	488	.55	.26		
Interdependența	fete	752	.59	.30	NS	NS
	băieți	488	.61	.32		
Tranziții biologice	fete	752	.41	.32	-4,591	.001
	băieți	488	.50	.32		
Tranziții de rol	fete	752	.58	.31	NS	NS
	băieți	488	.60	.32		
Tranziții cronologice	fete	752	.41	.38	-5,130	.001
	băieți	488	.52	.36		

Notă: NS = diferențe nesemnificative.

Tabelul 4.6: Media și abaterea standard a aprobării criteriilor privind trecerea spre maturitate, pe subscale în funcție de gen și grup

SUBSCALE:	GEN				GRUP				TOTAL	
	Băiat		Fată		Elevi		Studenti			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Independența	.69	.22	.68	.20	.68	.21	.68	.21	.68	.21
Responsabilități familiale	.60	.26	.66	.28	.64	.27	.62	.28	.63	.27
Conformarea la norme	.55	.26	.62	.27	.62	.25	.54	.30	.60	.27
Interdependența	.61	.32	.59	.31	.63	.30	.52	.33	.60	.31
Tranziții biologice	.50	.32	.41	.32	.48	.32	.35	.32	.45	.33
Tranziții de rol	.60	.32	.58	.31	.62	.31	.49	.32	.59	.31
Tranziții cronologice	.52	.37	.41	.38	.50	.38	.33	.36	.45	.38
TOTAL RESPONDENȚI	752		488		897		343		1240	

La nivelul întregului eșantion, diferențe statistic semnificative de gen sunt pentru subscalele *responsabilități familiale* ($t_{1238} = 3.76$, $p < 0.01$), *respectarea normei* ($t_{1053.119} = 4.52$, $p < 0.01$), *tranziții biologice* ($t_{1238} = -4.59$, $p < 0.01$) și *tranziții legale/cronologice* ($t_{1064.229} = -5.130$, $p < 0.01$). Băieții acordă mai multă importanță criteriilor din subscalele tranzițiilor cronologice ($M_B = 0.52$, $M_F = 0.41$) și tranzițiilor biologice ($M_B = 0.50$, $M_F = 0.41$), iar fetele consideră ca cele mai importante criterii pentru a defini maturitatea pe cele din subscala responsabilități familiale ($M_F = 0.66$, $M_F = 0.60$), și respectarea normelor ($M_F = 0.62$, $M_B = 0.55$). În întreg eșantion, diferențe statistic semnificative pe grup (liceeni a XII-a și studenți) sunt la scalele conformarea la normă ($t_{1238} = 4.25$, $p < 0.01$), interdependența ($t_{1238} = 5.86$, $p < 0.01$), tranziții biologice ($t_{1238} = 6.43$, $p < 0.01$).

0.01), tranzițiile de rol ($t_{595.772} = 6.60$, $p < 0.01$) și tranziții legale/cronologice ($t_{1238} = 7.06$, $p < 0.01$), liceenii de clasa a XII-a acordând o importanță mai mare criteriilor din aceste subscale: respectarea normelor ($M_L = 0.62$, $M_S = 0.54$), interdependență ($M_L = 0.63$, $M_S = 0.52$), tranziții biologice ($M_L = 0.48$, $M_S = 0.35$), tranziții de rol ($M_L = 0.62$, $M_S = 0.49$) și tranziții cronologice ($M_L = 0.50$, $M_S = 0.33$). Datele noastre sunt similare cu rezultatele studiilor anterioare (Arnett, 2001; Mayseless și Scharf, 2003; Kirsch, Dreher, Mayr, Willinger, 2007; Petrogiannis, 2011, Cheah, Nelson, 2004 Seiter, 2011), în care atributele psihologice interne sunt markeri mult mai importanți ai maturității, în percepția adolescenților și tinerilor adulți din noile generații decât markeri externi identificați de literatura de specialitate clasică. Este necesar să se cerceteze percepția tinerilor care nu urmează facultatea, deoarece aceștia ar putea fi constrânși din cauza situației economice să-și asume roluri care-i determină să se simtă adulți la o vârstă mai precoce, comparativ cu cei de vârstă similară, care urmează studii superioare și pe care părinții îi susțin financiar²⁵.

4.6.4. Concluziile CERCETĂRII III

Adulții emergenți din România au experimentat și experimentează în continuare ceea ce înseamnă libertatea. Înlăturarea regimului comunist, în decembrie 1989 și tranziția societății românești spre o economie de piață, a determinat ca tinerii să simtă că le sunt deschise multe uși, care înainte nu existau pentru părinții lor, rezultând un sentiment de optimism. Numeroasele schimbări pot fi văzute în România inclusiv în îmbunătățirea standardului de viață și adoptarea valorilor și ideologiilor individualiste specifice societăților din Vest. Aceste schimbări și alți factori asociați cu aceste schimbări (de ex. controlul nașterilor, rolurile de gen, expunerea mai mare la mass-media occidentală) au afectat caracteristicile definitorii pentru perioada adultă emergentă, în special pentru studenți, acest fapt arătând și Nelson (2009), în studiul pe tinerii din România. Arnett afirmă că perioada adultă emergentă nu este o perioadă universală a dezvoltării umane, sugerând că această perioadă există „numai în anumite condiții care au avut loc destul de recent și numai în unele culturi... în culturile care amână intrarea în rolurile adulților și a responsabilităților, mult după perioada adolescenței” (Arnett, 2004: 21). Poate de aceea până acum cele mai multe dintre studiile care examinează percepția tinerilor despre maturitate, au fost realizate pe studenți. Studiile au concluzionat că tinerii variază în domenii precum vârsta la care preiau unele responsabilități specifice adulților (de exemplu, de a se căsători, de a devenii părinți), prin felul în care își privesc viitorul (cu optimism sau îngrijorare), prin modul lor de viață (trăind cu părinții, colegi de cameră, parteneri romantici), prin preocupările educaționale și profesionale precum și prin comportamentul lor (de exemplu se pot angaja în comportamente de risc specifice vârstei lor cum ar fi droguri, alcool sau sex neprotejat) (Nelson, 2009).

În comparație cu perioada precedentă a adolescenței, majoritatea tinerilor experimentează sentimente de libertate și de independență într-un grad mult mai mare. Ei nu se confruntă cu o presiune mare pentru a lua decizii importante legate de problemele vieții, sunt liberi să se răzgândească și de a explora alte posibilități (în relații, în dragoste, în studii, în muncă etc.). Și totuși sunt conștienți că nu vor rămâne la acest stadiu

²⁵ Datele prezentate aici precum și o parte a textului au fost publicate în Raiu, S. (2014). *Adolescența emergentă în România: Comparație între percepția elevilor de clasa a XII-a și studenți de anul I*, în volumul *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 149.

incomplet al statutului de adult și că mai devreme sau mai târziu vor deveni pe deplin adulți. Însă nu este întotdeauna clar pentru ei când vor devenii adulți și ce măsuri inițiale îi vor conduce în starea de maturitate deplină (Macek; Bejček; Vaníčková, 2007).

Tranziția de la adolescență la maturitate nu este numai un proces biologic, ci mai degrabă în conformitate cu concepțiile unor studii, este și un proces social, psihologic și cultural. În societăți diferite pot diferii criteriile care sunt considerate a fi cele mai importante în marajul trecerii la maturitate.

Indiferent că vorbim despre studii care fac comparație între grupurile de vârstă: adolescenți, adulți emergenți, adulți (Arnett, 2001; Mayseless și Scharf, 2003; Sirsch et al., 2007) sau studiile care fac comparație între grupurile etnice (Arnett, 2003; Cheah și Nelson, 2004) privind percepția criteriilor necesare pentru ca cineva să fie considerat adult, în toate aceste studii, respondenții privesc atributele interne, psihologice ca fiind cei mai importanți markeri ai maturității. În aceste studii, itemii care fac parte din criteriul individualist au obținut cele mai multe aprobări, astfel că cel mai important marker al tranziției la vârsta adultă, în funcție de procentul aprobărilor au fost itemii din scala individualismului (asumarea responsabilității pentru consecințele propriilor fapte, să decizi fără influența cuiva, să stabilești o relație egală cu părinții, să locuiești independent, să nu fi foarte legat emoțional de părinți).

Rezultatele studiilor privind opiniile tinerilor între 18-25 de ani despre percepția propriului statut de vârstă în diferite țări și culturi arată că aceștia se simt a fi între două perioade ale vieții, nu se consideră adolescenți dar nici pe deplin adulți, trăind o perioadă pe care nu știu cum s-o numească. Nelson, 2009 arată că majoritatea dintre tinerii români (63%) nu se consideră a fi adulți. Rezultatele lotului nostru de 100 de studenți arată un procent de 69% care „în unele privințe se simt adulți, dar în altele nu”, iar dacă luăm în calcul și pe cei care răspund categoric „nu” procentul tinerilor români care nu se consideră adulți este de 75%. Aceste procente sunt similare cu cele găsite și în alte studii efectuate în diferite țări și culturi, incluzând americani asiatici 61% (Arnett, 2001), americani europeni 50% (Arnett, 2001), greci 52% (Petrogiannis, 2011); cel mai mare procentaj fiind de 72% în rândul tinerilor chinezi (Nelson; Badger și Wu, 2004) și de 71% în rândul tinerilor afro-americani (Arnett, 2001). În China 35% dintre tineri au răspuns că „în unele privințe se simt maturi, dar în altele nu” (Nelson; Badger; Wu, 2004), în Canada 66% au un sentiment de trăire a unei perioade între adolescență și maturitate (Cheah; Nelson, 2004), în Austria 63% dintre adolescenții și 55% dintre adulții în curs de dezvoltare nu se simt complet adulți (Sirsch; Dreher; Mayr; Willinger, 2007). În America majoritatea albilor 60% și americani asiatici 54% au răspuns că „în unele privințe se simt adulți, dar în alte privințe nu”. Mai puțin de jumătate din afro-americani 34% și latini 44% au dat acest răspuns. Relativ puține persoane din fiecare grup etnic au răspuns „nu”: 7% dintre afro-americani, 8% dintre latini, 9% dintre americanii asiatici și 4% dintre albi (Arnett, 2001). Rezultatele studiului realizat de Nelson, (2009), dar și ale noastre arată că cei mai mulți adulți în curs de dezvoltare din România simt că trăiesc o perioadă între adolescență și maturitate, pe care nu știu cum s-o numească. Dintre tinerii români în studiul anterior din 2009 69% nu se considerau adulți, în studiul nostru 75% dintre tinerii între 18-25 de ani nu se consideră adulți.

Această ambiguitate a sentimentului de a se simți matur în răspunsurile tinerilor poate fi explicată prin criteriile prin care aceștia definesc trecerea la maturitate, referindu-se la calități de caracter ce se obțin gradual (se dezvoltă treptat), sunt intangibile și dificil de evaluat în mod explicit și expres precum asumarea responsabilității consecințelor faptelor proprii, luarea deciziilor fără influența altora și a devenirii mai puțin

auto-orientat. Acestea sunt procese care se obțin parcurgând o perioadă lungă de timp. În toate aceste studii, rezultatele reflectă markeri interni ai statutului de adult ca fiind criteriile importante de maturitate pentru tinerii din societățile de astăzi, mai degrabă decât evenimente de tranziție (de ex. a te căsători sau a deveni părinte), care s-au clasat pe locuri foarte joase în listă. Rezultatele sugerează criterii similare pentru definirea maturității identificate în diverse țări, din categoria independenței incluzând nevoia de a deveni independent financiar, maturitate relațională, persoane care sunt capabile să respecte normele sociale sau așteptările societății.

În general toate studiile privind criteriile maturității arată ca importante aspectele privind maturitatea relațională, independența financiară și respectarea normei. Acestea au fost cotate ca fiind cele mai importante criterii ale maturității și s-a constatat că în general printre tineri nu există un optimism omniprezent despre viitor incluzând cariera, relațiile, finanțele sau calitatea generală a vieții. La nivelul întregului lot (liceeni și studenți) al tinerilor din România criteriile alese de aceștia sunt similare cu cele observate în studiile din SUA sau alte societăți. Primele trei criterii care au fost aprobate în cea mai mare proporție au fost asumarea responsabilităților, luarea deciziilor fără influența altcuiva și independența financiară. S-au arătat diferențe în criteriile maturității percepute de liceeni și studenți, deși criteriul ales cel mai frecvent de liceeni este același cu cel ales cel mai frecvent de studenți *asumarea responsabilității faptelor proprii*, însă pe când în rândul liceenilor acest criteriu este urmat de orientarea către o carieră și evitarea drogurilor ilicite, studenții au ales pe locul secund și al treilea criteriile independența financiară și luarea deciziilor fără influența altcuiva, ceea ce sugerează importanța valorizării independenței și autonomiei în cazul studenților, comparativ cu liceenii. Pentru fete primele trei criterii ale maturității au fost asumarea responsabilităților faptelor proprii, urmat de criteriul să poți îngriji copiii (femeie) și independența financiară, iar pentru băieți cel mai important criteriu al maturității este tot asumarea responsabilității faptelor proprii urmat de oferirea siguranței fizice și susținerea financiară propriei familii (bărbat). Studiile pe tinerii americani (Arnett, 1994, 1997, 1998, 2000, 2001) au arătat că aceștia privesc tranziția spre maturitate ca fiind în principal marcate de criteriul individualist ce cuprinde trăsături de caracter precum: a-ți asuma responsabilități, a lua decizii fără influența altora și a devenii independent financiar. Mulți tineri americani între care și grupurile etnice, sunt de acord că tranziția la maturitate este definită mai mult prin tranziții individuale, echilibrată de criterii care reflectă preocuparea pentru alții. În cultura americană pe locuri înalte s-au clasat, la toate grupele de vârstă și criteriile din domeniul *Responsabilități familiale și conformare la normă* (Arnett, 2001). Similare sunt și rezultatele din Austria, unde tot cele mai importante criterii au reieșit cele din domeniul *individualismului-independenței*, urmat de responsabilități familiale și conformare la normă (Sirsch; Dreher; Mayr; Willinger, 2007) sau în Grecia unde ordinea domeniilor este aceeași *criteriile din subscala independenței* a obținut cel mai mare scor, urmat de *responsabilități familiale, și de conformarea la normă* (Petrogiannis, 2011). În Israel independența financiară față de părinți a fost aprobată de 83% dintre tineri (Mayseless și Scharf, 2003). În Canada cel mai important criteriu au fost „a accepta responsabilitatea pentru consecințele propriilor acțiuni”, iar „a evita să conduci beat” a fost cel de-al doilea cel mai important criteriu (Cheah; Nelson, 2004). În China cele mai alese criterii au fost: „a accepta responsabilități pentru consecințele acțiunilor tale”, „a învăța mereu să ai un bun control al emoțiilor”, „a devenii independent financiar față de părinți”, „a deveni mai puțin auto-orientat și a dezvolta o mai mare atenție pentru alții”. Tranzițiile de rol „a te stabili într-o carieră pe termen lung”, „a absolvi o facultate”, „a te

căsătorii” și „a devenii părinte” s-au clasat pe locuri foarte scăzute pe lista tinerilor chinezi (Nelson; Badger; Wu, 2004). Și adulții emergenți români apreciază criteriile din scala individualismului ca marker ai maturității, primele trei criterii care au fost aprobate în cea mai mare proporție au fost să îți asumi responsabilitatea pentru consecințele faptelor tale (94,03%), să iei decizii în funcție de credințele și valorile personale independent de părinți sau de alte influențe (78,23%), să fii independent financiar de părinții tăi (78,15%).

4.7. CERCETAREA IV – O PERSPECTIVĂ LONGITUDINALĂ ASUPRA SUCESULUI TRANZIȚIEI SPRE MATURITATE A TINERILOR ROMÂNI

Procesul analizei succesului tranziției spre maturitate este structurat după cum urmează: descrierea pe scurt a tipurilor de analize statistice utilizate, enumerarea și descrierea succintă a variabilelor folosite în analizele statistice, urmând ca la final să interpretăm relația dintre rezultatele tranziției de succes spre maturitate și debutul în muncă al tinerilor prin diverse variabile explicative, comentând rezultatele obținute. În cadrul acestui subcapitol încercăm să răspundem la următoarele două întrebări de cercetare:

1. Care sunt rezultatele unei tranziții de succes spre maturitate și cum sunt explicate ele de factori demografici, ai excluziunii sociale și de evenimentele negative de viață?
2. Care sunt factorii care influențează debutul tinerilor în muncă?

4.7.1. Factorii sociali ai tranziției

Cele mai multe cercetări care surprind fenomenul tranziției la vârsta adultă au demarat la sfârșitul anilor '90²⁶. În general cercetările se centrează pe două direcții ale tranziției la vârsta adultă: (a) pe tranziția de la școală la locul de muncă pe de-o parte (Kogan 2007; Muller și Gangl 2003a,b; Shavit și Muller 1998) și pe de altă parte pe (b) formarea familiei, incluzând plecarea din căminul părintesc. Cercetările (Baizan et al. 2004; Billari și Philipov 2004a,b; Fussell și Gauthier 2005; Kiernan 2001; Andersson și Philipov, 2002) pe formarea parteneriatelor și prima naștere sunt limitate în analize cu referire doar la persoanele de gen feminin (Buchmann și Kriesi, 2011).

În ultimele decenii, în întreaga Europă pentru că s-a extins perioada de școlarizare, a crescut media de vârstă pentru finalizarea învățământului inițial, aceasta fiind la 16-17 ani pentru cohortele născute în diferiți ani (între 1948 și 1957 și între 1968 și 1978) în Marea Britanie și Germania și aproape la 20 de ani în Italia. Ratele de finalizare a învățământului superior sunt mari în țările scandinave, în 2007 fiind aproape de 50%, dar în Germania, Austria și Grecia s-au observat rate mai scăzute cu valori între 18-23% conform OECD, 2009. Creșterea mediei de vârstă la finalizarea educației inițiale amână

²⁶ Cercetarea Pieței Forței de Muncă la nivelul Uniunii Europene (The European Union Labor Force Survey – EU LFS), 2000 Ad Hoc Module on School-to-Work Transitions, Carierele după învățământul superior (the Careers After Higher Education: A European Research Study, The European Community Household Panel, The Fertility and Family Survey, European Social Survey și mai recent Programul Generații și Gen (Generations and Gender Program) în care s-au realizat studii în câteva țări din Europa de Est.

intrarea pe piața muncii în majoritatea țărilor europene. În Italia și Marea Britanie media vârstei la primul loc de muncă e în jurul vârstei de 16 ani și de 19 ani în Suedia (pentru cohortele născute între 1948 și 1957), crescând la 19 ani în Marea Britanie și între 22 și 24 de ani în Italia (pentru cei născuți între 1968 și 1978). Prelungirea intrării pe piața forței de muncă se datorează perioadei extinse a școlarizării, dar și datorită dificultăților tot mai mari de a găsi un loc de muncă sau a unui loc de muncă stabil. În Europa de Sud, abandonul școlar duce la a experimenta, indiferent de nivelul de educație, o perioadă prelungită de instabilitate a carierei, marcată de insecuritate în muncă și niveluri ridicate de șomaj sau inactivitate. Intrarea pe piața muncii este comparativ rapidă în Germania, Austria, Danemarca și Olanda. Alte țări din Europa de Nord Vest precum Marea Britanie, Irlanda, Belgia, ocupă rate medii. Rate mari ale neangajării și insecurității în muncă imediat după finalizarea școlii sunt în țări din Europa de Sud (Buchmann și Kriesi, 2011).

Procesul de a deveni independent social începe imediat după plecarea din căminul părintesc. Acesta este singurul criteriul al tranziției care arată o creștere modestă a mediei de vârstă în cele mai multe țări. Excepție fac țările din Europa de Sud, unde acesta a crescut considerabil de-a lungul cohortelor. Scandinații pleacă din căminul părintesc cel mai devreme. În Suedia media vârstei a fost de 19 ani pentru cohortele celor născuți între 1961–1965. Aceleași cohorte, dar din țările din Europa de Sud, se află la cealaltă extremă, în Italia, bărbații pleacă din căminul părintesc la o vârstă medie de 27 de ani, iar femeile la 24 de ani. Studiile din Europa conceptualizează plecarea din căminul părintesc ca fiind un eveniment nerecurent, însă unii tineri, din diferite motive, se pot întoarce să trăiască cu părinții după ce s-au mutat prima dată. Domeniul de viață pentru care cercetătorii observă o amânare din ce în ce mai mare este formarea familiei. Pentru cohorta celor născuți între 1940 și 1960, media vârstei la prima căsătorie a crescut în cele mai multe din țările din Europa de Vest. Pentru vârsta medie la prima naștere s-a observat o creștere cu 3–5 ani începând cu anii 1970 pentru cele mai multe dintre țări. În ciuda tendinței destul de uniforme de amânare a formării parteneriatelor romantice și a vârstei la prima naștere, diferențele naționale au rămas mari și destul de stabile de-a lungul timpului. În țările scandinave, formarea parteneriatelor are loc mai repede și marea majoritate sunt consensuale, dar concretizarea lor în căsătorii are loc târziu sau deloc. Parteneriatele romantice se întâmplă mai târziu în țările din Europa de Sud, unde prevalența căsătoriei este destul de ridicată. În țările din Europa de Est, amânarea căsătoriei, a avut loc frecvent după anii 1990 și vârsta medie a formării parteneriatelor romantice este mică în cele mai multe țări. În contrast cu formarea parteneriatelor romantice, timpul (și prevalența) parentalității nu a arătat tendințe clare între țări. Până în 2005 timpul cel mai târziu al primei nașteri a fost cel mai pronunțat în Olanda, Suedia, Italia și Spania și cel mai devreme în țările foste comuniste precum România, Ungaria și Bulgaria (Buchmann și Kriesi, 2011).

Studiile comparative la nivel micro privind tranziția de la școală la locul de muncă, au arătat, de-a lungul întregii Europe, că tinerii cu un statut socio-economic mai scăzut obțin un nivel mai scăzut al educației și intră mai devreme pe piața muncii. O educație mai scăzută favorizează, dar nu neapărat, parteneriate romantice mai instabile și a parentalității mai devreme, ceea ce determină în viitor o creștere a riscului de neangajare și sărăcie, în mod special pentru femei. Studii (Blossfeld et al. 2005; Wiik, 2009) din Norvegia, Marea Britanie, Finlanda și Italia au arătat că un statut socio-economic mai scăzut duce la o formare a parteneriatelor romantice mai devreme și a parentalității chiar și în cazul acelor tineri educați (Buchmann și Kriesi, 2011).

Studiile asupra prevalenței, evenimentelor de tranziție și a diversității lor în Europa au arătat trei descoperiri importante:

1. perioada de tranziție la vârsta adultă a fost extinsă considerabil de către cohortele tinere și se observă o amânare a majorității markerilor de tranziție.
2. Pentru evenimente precum încadrarea în muncă, relații intime, prima naștere, finalizarea studiilor predomină variația mare a vârstei. Dacă conform lui Buchmann și Kriesi (2011) diferențele dintre țări sunt mari în jurul vârstei de 25 de ani, dar comparative în mică măsură înainte de vârsta de 20 de ani și după vârsta de 35 de ani. Având în vedere că studiile noastre au fost făcute pe două paneluri nu ne așteptăm ca diferențele de vârstă să fie mari.
3. Tendințele sunt similare și pentru bărbați și pentru femei. Plecarea din căminul părintesc și formarea familiei, în mod general au loc la vârste mai înaintate în cazul bărbaților (Buchmann și Kriesi, 2011).

Într-un studiu care a încercat să afle de ce americanii de culoare sunt săracii, Gold A. et al. (2015) au testat dacă probabilitatea de succes economic este condiționată de realizarea a trei „norme” realizate de americanii din clasa de mijloc și pe care cei doi cercetători le numesc „*secvențe de succes*” acestea fiind *absolvirea învățământului superior, a fi stabil într-un loc de muncă cu normă întreagă, tu sau partenerul/a și a avea copii în timp ce ești căsătorit/ă și după vârsta de 21 de ani*.

Trecerea cu succes la vârsta adultă presupune o combinație de factori printre care existența unui echilibru interior, competențe interpersonale, capacitate de auto-control, de a înțelege cum să faci față contextelor multiple și complexe și ostilităților sau indiferenței venite din partea instituțiilor, capacitate de reziliență atunci când există adversități. Tinerii trebuie să fie pregătiți pentru a gândi rapid, să aibă veleități de inventatori și să rezolve probleme apelând la cunoștințe profunde, să fie creativi, flexibili și să utilizeze cunoștințele în situații noi. A pregăti adolescenții pentru maturitate înseamnă cultivarea abilităților de a gândi critic, de a le cultiva cunoștințe despre instituții și procese democratice și un sentiment de a servi comunității lor și să se implice în procesele sociale sau politice (Nagaoka et al., 2014).

Benson et al. (2004) arată un profil al tinerilor compus din opt dimensiuni ai tranziției de succes spre vârsta adultă, tabelul de mai jos sumarizând aceste dimensiuni (Tabelul 4.7).

Tabelul 4.7: Dimensiuni și indicatori ai succesului în evoluția adulților emergenți

Dimensiuni și indicatori ai succesului în evoluția adulților emergenți

Sănătatea fizică:

o alimentație bună, exerciții fizice regulate, fără abuz de substanțe și dependență, comportament sexual sigur, evitarea violenței și a conducerii sub influența alcoolului

Bunăstarea psihologică și emoțională

identitate de sine pozitivă, satisfacție cu viața, un aspect fizic plăcut, sentiment al unui scop, orientare prosocială

Abilități de viață

luarea deciziilor, reglare emoțională, abilități interpersonale, auto-eficacitate, responsabilitate financiară

Comportament etic

a spune adevărul, respectarea promisiunilor, evitarea criminalității, respectarea legii, a spune că ești bolnav când chiar te simți rău, a demonstra grijă și preocupare pentru alții, asumarea propriilor responsabilități

Familie sănătoasă și relații sociale

a ține legătura și interacțiuni frecvente cu părinții, cu un partener intim și cu grupul de egali, implicarea în grupuri cum ar fi echipe sportive comunitare, grupuri de biserică, grupuri de muzică, cursuri de dans,

Nivel de educație

finalizarea liceului, finalizarea unei forme de educație post-secundară sau a unui certificate de atestat profesional,

Angajament constructiv

peste 35 de ore pe săptămână în școală, angajarea în câmpul muncii sau în gospodărie,

Angajament civic

muncă de voluntariat, participare politică, acte de caritate

Sursă: Benson et al., 2004: 6.

<https://docs.gatesfoundation.org/Documents/SuccessfulDevelopment.pdf>

Succesul adolescenței e definit de literatura de specialitate prin competențe și eficacitatea personală, achiziții de deprinderi sociale, sentiment de bunăstare, capacitate de relaționare și de intimitate, angajare față de valori pro-sociale, judecăți și acțiuni morale, precum și un stil de viață sănătos și evitarea comportamentelor deviate. Dificultățile și nesiguranțele din societatea românească actuală afectează șansele adolescenților și măresc presiunile exercitate asupra lor de a atinge nivele ridicate de competențe sociale. Majoritatea tinerilor europeni de astăzi se bucură de condiții de viață bune, însă aceștia întâmpină dificultăți în educație, ocuparea forței de muncă și incluziune, care combinate cu problemele de ordin financiar, în materie de locuințe sau transport, îi împiedică să devină independenți, să beneficieze de resurse și oportunități suficiente pentru a-și gestiona propriile vieți, a participa în societate și a lua decizii în mod independent.

Succesul trecerii la vârsta adultă depinde de cunoștințe, aptitudini, abilități și caracteristici transmise oamenilor prin procesul de educație. Un adult tânăr bine pregătit este unul cu un sentiment al identității integrate, un activism și motivație de a-și utiliza cunoștințele și strategiile față de dorințele finale. A avea o „identitate integrată” înseamnă nu numai de a-i pregăti pe tineri pentru a face față unei experiențe în universitate sau în muncă, dar și de a-i îndruma spre a-și dezvolta activismul pentru a avea succes în funcție de ceea ce înțeleg ei prin succes și a avea posibilitatea de a experimenta mai multe contexte. Tinerii au nevoie de cunoștințe, abilități, formarea unor mentalități, strategii și să-și formeze o conștiință pentru a gestiona provocările maturității, nefiind vorba doar de dezvoltarea cunoștințelor și a abilităților, cât mai ales de implicarea lor în viața de zi cu zi, într-un mod care-i va ajuta să-și conducă viața în viitor așa cum doresc (Nagaoka et al., 2014).

Nagaoka et al. (2014) recunosc rolul esențial pe care contextul îl are asupra unui adult capabil de a-și valorifica talentele și a-și atinge scopurile. Obstacolele care stau în calea drumului spre maturitate și oportunitățile disponibile pentru tinerii adulți variază foarte mult de contextul în care locuiesc. Sărăcia are influență asupra perspectivelor de

viitor ale tinerilor: copiii din familii sărace au mai puține șanse decât colegii lor bogați de a finaliza liceul sau de a urma studii universitare (Rouse și Barrrow, 2006) sau de a se bucura de o sănătate bună la vârsta adultă. Copiii și adolescenții din SUA au parte de oportunități și experiențe diferite în afara școlii care depind în mare parte de resursele familiale. Diferențele de venituri din investiția în educația informală, de exemplu, în cluburile sportive, tabere de vară, călătorii, computere și cărțile de acasă, contribuie la diferențe în realizarea academică care pot fi observate încă din intrarea în școala formală și se extind pe măsură ce elevul trece prin școală. Experiența facultății unui tânăr a cărui familie are venituri mici este descrisă ca fiind pentru ei un bilet pentru a scăpa dintr-o comunitate săracă mai degrabă decât ca o modalitate de a-și dezvolta mintea și talentele artistice sau pentru a schimba condițiile din comunitățile lor.

Comportamentul individual este condiționat de diverse constrângeri sociale, ce determină opțiunile disponibile pentru fiecare actor individual. Fiecare comportament la nivel microsocial este influențat de un anumit context. Cu toate acestea, structura macrosocială nu determină în întregime cursul vieții oamenilor; aceștia îl remodelează activ, fiind agenți activi ai biografiilor lor (Sobotka, 2004).

Deciziile referitoare la evenimentele majore de pe parcursul vieții sunt influențate de experiențele trecute ale unei persoane și de evenimentele prin care aceasta a trecut. Se poate spune că evenimentele anterioare pregătesc drumul pentru unele roluri și le împiedică pe altele, modificând șansele și perspectivele vieți (Dykstra, van Wissen, 1999).

Deși astăzi, în România se observă tendința unui debut în muncă abia după absolvirea învățământului superior există tineri care experimentează munca încă din timpul liceului (muncă sezonieră, chiar și pe perioada vacanțelor) sau imediat după absolvirea liceului. Această categorie de tineri se diferențiază de cei care aleg să fie dependenți financiar de părinți până după absolvirea studiilor superioare. Scopurile studiului nostru sunt acelea de a-i observa pe tinerii care au ales să continue educația după absolvirea liceului, dar reușesc să și îmbine studiile cu munca și care sunt factorii sociali care influențează debutul în muncă al tinerilor? Prin astfel de studii dorim ca factorii politici să găsească modalitățile prin care tinerii din primele trei categorii să poată avea o pregătire educațională cât mai mare (pentru a putea face față pe o piață a muncii tot mai concurențială) și a avea o experiență în muncă (pentru ca inserția lor pe piața muncii să fie cât mai repede și eficientă).

4.7.2. Metoda, instrumentul și eșantionul celor două valuri ale studiului IV

Datele statistice prin care analizăm în această parte a cărții succesul tranziției spre maturitate și a debutului în muncă a tinerilor români provin din studiul longitudinal al proiectului menționat deja în această carte „Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală”²⁷. Subiecții studiului sunt cohorta de tineri născuți în 1994–1995, fiind generația de absolvenți de clasa a XII-a sau a XIII-a în 2012 care au participat în primul

²⁷ Proiect PN-II-ID-PCE-2011-3-0543, finanțat de Consiliul Național al Cercetării Științifice și implementat de o echipă mixtă de cadre didactice și cercetători ai Departamentului de Asistență Socială a Universității Babeș-Bolyai. Datele au fost utilizate cu acordul coordonatorului științific Prof. Univ. Dr. Maria Roth și al managerului de proiect Lect. Univ. Dr. Teodor-Paul Hărăguș. Mai multe detalii despre proiect pe www.viitoradult.ro.

val al studiului. Aceeași tineri au fost recontactați pentru a completa un alt chestionar în al doilea val al studiului la doi ani după absolvirea liceului.

Aspecte metodologice ale analizelor statistice

Investigăm influența factorilor privind succesul tranziției la maturitate precum și factorii influențatori asupra debutului în muncă al tinerilor folosind în primul caz regresia liniară multiplă (ierarhică), iar în cel de-al doilea regresia logistică binară. Alături de regresia liniară bivariată există un alt tip de regresie liniară, aceea multiplă (ierarhică) pe care am ales să o utilizăm în analizele noastre pentru explicarea factorilor care au determină rezultatele de succes al unui tânăr în tranziția lui de la adolescență la maturitate. În regresia liniară multiplă, se construiesc modele ierarhice în care variabilele independente sunt introduse pe rând. Astfel am recurs la o analiză de tip bloc de regresie pentru a observa efectul succesiunilor de factori asupra variabilelor dependente. Adăugând factorii (variabilele independente) pe etape am putut observa cât de bine explică modelul variabilele dependente. Ceea ce măsoară *coeficientul de corelație multiplă (ierarhică)* este asocierea dintre o variabilă independentă și două sau mai multe variabile dependente, coeficientul fiind notat cu „R” și ne arată tocmai cât de mult putem noi să prezicem rezultatele variabilei dependente cunoscând pe cele ale variabilelor predictorilor (independente). Valoarea lui „R²” arată care este variația din variabila „Y” (variabila dependentă) explicată de variația din variabila (variabilele) „X” (variabilele predictorilor sau independente). „R square change” arată cât de mult se schimbă valoarea lui R² de la un model la altul, permițând astfel să estimăm dacă introducerea unei variabile sau a unui bloc de variabile independente îmbunătățește puterea de predicție a modelului (Lungu, 2001). Dacă β este negativ explică efectul variantei de răspuns codată cu 0 a variabilei independente, iar dacă β este pozitiv explică efectul variantei de răspuns codată cu 1 a variabilei independente introdusă în modelul de regresie.

Pentru a analiza factorii care au influență asupra deciziei tinerilor de a începe o experiență în muncă, al doilea tip de regresie pe care l-am utilizat este regresia logistică binară (*Binomial/binary logistic regression*), o formă de regresie în care variabila dependentă este dihotomică, iar variabilele independente pot fi atât cantitative cât și calitative (catoriale). Regresia este utilizată atunci când variabila dependentă se exprimă în termeni de apariție sau non-apariție a unui eveniment având cod 1 pentru apariția evenimentului și cod 0 pentru ne-apariția acestuia. Regresia logistică se bazează pe estimarea verosimilității maxime (*maximum likelihood estimation*) transformând variabila dependentă într-o variabilă logit – logaritmul natural al șansei (*odds*) ca evenimentul (variabila dependentă) să apară sau nu. Astfel se estimează prin regresia logistică șansa ca evenimentul să apară. Estimând verosimilitatea maximă se reflectă șansele (*odds*) ca valorile variabile dependente să fie prezise din valorile variabilelor independente. Din model se folosesc coeficienții pentru interpretarea șanselor relative (*odds ratio*) șansa unui eveniment înseamnă probabilitatea ca evenimentul să apară împărțit la probabilitatea ca acesta să nu apară. Șansa relativă reprezintă cantitatea prin care șansa ca evenimentul să apară crește (șansă relativă mai mare ca 1) sau scade (șansă relativă mai mică decât 1) atunci când valoarea predictorului crește cu o unitate. Pentru variabilele independente categoricale ne raportăm la o categorie de referință. Șansa relativă mai mare decât 1 înseamnă că șansa ca evenimentul (debutul în muncă al tinerilor) să apară (variabila dependentă să aibă valoarea 1) este mai mare decât cea pentru categoria de referință și invers o șansă relativă mai mică decât 1 înseamnă că șansa ca evenimentul să apară este mai mică decât cea pentru categoria de referință (Hărăguș, 2006).

Pregătirea primului val al cercetării a presupus trecerea în revistă a literaturii de specialitate în scopul pregătirii instrumentului de cercetare și dezvoltarea propriu-zisă a instrumentului de cercetare. Astfel echipa de cercetători compusă din cadre didactice ale Departamentului de Asistență Socială a UBB au participat la elaborarea chestionarului ce urma a fi aplicat elevilor de liceu din clasele terminale din România. Astfel chestionarul a cuprins întrebări din toate spectrele vieții unui adolescent, întrebări despre relația tinerilor cu părinții, profesorii, prieteni, rezultate școlare, intenția de continuare a studiilor și specializarea, angajarea în comportamente de risc (consum de alcool, tutun, droguri), începerea vieții sexuale precum și modalități de petrecere a timpului liber și planuri de viitor (vezi anexa 2 cu chestionarul din primul val al studiului). Având în vedere importanța tematicii pregătirii profesionale și a orientării academice pentru prezenta cercetare, în elaborarea instrumentului echipa a pornit de la chestionarul SSP (School Success Profile, elaborat de G. Bowen și J. Richman), tradus ca *Scala Socială a Succesului Școlar* (Roth et al., 2009), adaptat în cadrul proiectului „Diagnosticul social al performanței școlare”. Din chestionarul amintit au fost preluate și adaptate secțiunile din chestionarul primului val al studiului IDEI: (A) *Despre școală*, (B) *Despre vecinătate*, (C) *Despre prieteni*, (D) *Despre familie*, (F) *Despre sănătate* (F1–F9, F14, 15). Am adăugat secțiunea de activități extrașcolare – (H) *Muncă, voluntariat, alte activități*. Secțiunea factorilor de risc (G) *Alcool, droguri*, a cuprins itemi preluați și adaptați din chestionarele ESPAD²⁸ și Barometrul Adolescenței (2009)²⁹, respectiv din studii anterioare pe tineri și adolescenți ale ANA (Agenției Naționale Antidrog, 2004–2015)³⁰. În elaborarea secțiunii (E) *Sexualitate și contracepție* am sintetizat itemi preluați și adaptați din următoarele chestionare și scale: Chestionarul privind comportamentul sexual al studenților (2002)³¹; Chestionarul Absolvenții de liceu – valori și stil de viață (2009); Chestionarul Sănătății Reproduse (2005)³²; Maryland Adolescent Development In Context Study (MADICS) – secțiunea Romantic Relationships (1998)³³; The Triangular Love Scale (Overbeek et al., 2007)³⁴; Relationship Assessment Scale (Hendrick, Dicke, & Hendrick,

²⁸ Preluat după chestionarul *The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD)*, <http://espad.org/>, accesat la data de 30.10.2013.

²⁹ <https://cultresearch.wordpress.com/2009/12/10/barometrul-adolescentei-2009/>, accesat la data de 30.10.2013.

³⁰ Agenției Naționale Antidrog. (2004–2015). Raport Național privind situația drogurilor din România, http://www.ana.gov.ro/rapoarte_nationale.php, accesat la 30.10.2013.

³¹ Preluat după Chestionarul privind comportamentul sexual al studenților (2002), http://www.medfam.ro/...comportament_sexual/CHEST_COMPORT_SEXUAL, accesat la data de 30.10.2013.

³² Ministerul Sănătății, Banca Mondială, UNFPA, USAID, UNICEF Buzău: Alpha MDN (2005). *Studiul sănătății reproducerii*, http://www.unicef.org/romania/ro/Studiul_Sanatati_Reproducearii.pdf, accesat la data de 30.10.2013.

³³ Preluat după *Maryland Adolescent Development In Context Study (MADICS)* (2008). <http://www.rcgd.isr.umich.edu/pgc/home.htm>, accesat la data de 30.10.2013

³⁴ Preluat din *The Triangular Love Scale* elaborat de Overbeek et al., 2007, <http://www.ccam-scor.nl/research-measures/166-engels/research-measures/312-short-triangular-love-scale-for-adolescents-and-adults>, accesat la data de 30.10.2013.

1998)³⁵. În elaborarea secțiunii (F) *Sănătate*, care adună informații despre sănătatea fizică și mintală, scalele existente în SSP au fost completate cu o listă de evenimente semnificative care influențează nivelul de stres trăit de o persoană (F11) preluate din chestionarul Generations and Gender Survey (GGs, 2004). Pentru măsurarea optimismului (F13.2) au fost utilizați 10 itemi din Scala de optimism LOT-R³⁶. Cele două scale sunt deja validate și adaptate la populația română³⁷. Cele două scale pentru măsurarea resurselor pozitive au fost alese pentru că au o largă răspândire și au proprietăți psihometrice foarte bune (Schmitt și Allik, 2005; Carver, Scheier și Segerstrom, 2010). Afecțivitatea negativă ca și factor de risc este evaluată prin scala simptomelor depresive (F9.2), anume varianta scurtă a Scalei de depresie BDI (Beck Depression Inventory, elaborată de Kopp și Foris, 1993). Pentru măsurarea anxietății (F9.3) a fost utilizată scala HADS adaptată pe populația română de Ladea (2005)³⁸. Aceste scale au fost alese fiindcă au o largă răspândire, au bune proprietăți psihometrice, identifică aspectele multiple ale depresiei și ale anxietății, respectiv gradul de severitate a componentelor afective, cognitive, comportamentale, motivaționale și vegetative, dovedindu-se a avea bune performanțe în depistarea și evaluarea simptomatologiei anxioase și depresive la pacienții cu afecțiuni somatice, psihiatrice, precum și în populația generală de adolescenți și adulți tineri (Storch, Roberti, Roth, 2004; Bjelland, 2002; Gralinski-Bakker, 2003 și 2004). Itemii referitori la datele demografice incluse în secțiunea (I) *Locuință, Gospodărie* au fost preluați din chestionarul Generations and Gender Survey (GGs, 2004). Chestionarul a fost conceput pentru a aduna date privind evoluția demografică și factorii sociali explicativi. Secțiunea (J) *Date personale* a fost concepută pe baza unor întrebări standard folosite în Barometrele de Opinie Publică.

Instrumentul de cercetare al celui de-al doilea val al Cercetării IV

În scopul realizării celui de al doilea val al cercetării cantitative a avut loc revizuirea instrumentului de cercetare (a chestionarului inițial), pentru a fi utilizat în această fază la persoanele din eșantion care, după doi ani de la prima evaluare, se regăsesc într-o situație de viață nouă: studiază la universitate, sunt încadrați în muncă, eventual și-au întemeiat o familie proprie, au emigrat sau alte situații. Instrumentul de cercetare nou realizat cuprinde 8 secțiuni: (A) *Date personale*, (B) *Familia de origine*, (C) *Educație*, (D) *Piața forței de muncă*, (E) *Sănătate și personalitate*, (F) *Familie, relații intime, mediul social*, (G) *Despre viitor* și (H) *Hobby, voluntariat și alte activități* (vezi în anexă întrebările din chestionarul celui de-al doilea val al studiului). Am adăugat și alte întrebări specifice

³⁵ Preluat după *Relationship Assessment Scale* și elaborat de Hendrick, Dicke și Hendrick, (1998), <http://www.midss.org/relationship-assessment-scale-ras>, accesat la 30.10.2013.

³⁶ Preluat după chestionarul *Life Orientation Test Revised*, elaborat de Scheier, Carver și Bridges, 1994, http://fetzer.org/sites/default/files/images/stories/pdf/selfmeasures/Self_Measures_for_Love_and_Compassion_Research_OPTIMISM.pdf, accesat la data de 30.10.2013.

³⁷ Preluat după *Sistemul de Evaluare Clinică, SEC*, <http://rtscluj.ro/content/view/45/19/> adaptare de către Prof. Univ. Dr. Daniel David și colab., accesat la 30.10.2013.

³⁸ Preluat din chestionarul *Hospital Anxiety and Depression Scale*, elaborat de Snaith și Zigamond, 1994; și adaptat de Ladea, M. 2005, <http://www.romjpsychiat.ro/article/validarea-scalei-de-anxietate-si-depresie-hads-pe-o-populatie-de-pacienti-psihiatrici-din-tara-noastr-maria-ladea>, accesat la data de 30.10.2013.

celor care au ales să-și continue studiile pentru a identifica factorii motivaționali ai continuării studiilor și alegerii specializării, intenția de continuare a studiilor în celelalte cicluri de învățământ superior sau de participare la cursuri de calificare, specializare sau perfecționare (pentru dezvoltarea competențelor), despre experiența profesională (domeniul, venitul, timpul lucrat, forma de angajare), percepția asupra viitoarei cariere, analiza factorilor psihologici (stima de sine, anxietate, depresie, optimism) în urma experienței vieții de student și a primei experiențe pe piața muncii, analiza comportamentelor de risc (droguri, alcool, tutun), a modalităților de petrecere a timpului liber și implicare în activități de voluntariat. Au fost eliminate întrebările referitoare la rezultatele școlare, iar întrebările legate de familia de proveniență au fost modificate în așa fel încât să fie relevante pentru situația celor care au ales să trăiască independent (studenți și/sau cei care lucrează în altă parte decât locul de domiciliu).

Eșantionarea. Subiecții primului val al cercetării care a avut loc imediat după începerea școlii, în perioada 15 septembrie - 1 decembrie 2012 sunt liceeni din clasa a XII-a și a XIII-a din școlile din România din anul școlar 2012-2013. Cercetarea de teren a impus deplasarea alături de alți membri ai echipei de cercetare și studenți de la Departamentul de Asistență Socială din cadrul Facultății de Sociologie și Asistență Socială a Universității Babeș-Bolyai în 33 de localități din țară (în cele 18 județe alese), populația finală fiind constituită din 70 de școli, aproximativ 219 clase și 5102 elevi (4587 elevi din mediul urban și 413 elevi din mediul rural).

Metoda de colectare a datelor primului val de cercetare. Având în vedere dificultățile pe care le-au întâmpinat câțiva dintre membrii echipei de cercetători într-un studiu anterior privind recontactarea subiecților, actuala echipă de cercetare a hotărât realizarea formei online a chestionarului, care permite contactarea directă a respondenților atât în prezent cât și în al 2-lea val al studiului. Așadar, cercetarea s-a desfășurat în mare parte prin completarea chestionarelor online, liceenii fiind condiționați de participare la studiu prin crearea unui cont pe site-ul proiectului (www.viitoradult.ro/sondaj).

Modul de lucru pentru valul I a fost următorul: În primul val al studiului, pentru fiecare școală am avut acordul Inspectoratului Școlar Județean, precum și acordul directorului școlii și a diriginților. Liceenilor li s-a asigurat posibilitatea de a refuza completarea chestionarului, iar datele din chestionarele completate au fost tratate respectând confidențialitatea acestora. Cadrele didactice și părinții nu au avut acces la datele licenilor. Liceenilor din eșantion li s-a prezentat proiectul de cercetare (în 10-15 minute), apoi au primit o foaie cu prezentarea proiectului și cu datele de contact ale directorului de proiect și un pix (material promoțional), pe care era trecută adresa site-ului online unde urmau să completeze chestionarul, după care și-au dat acceptul să participe la cercetare, completând o foaie cu adresa de e-mail și numărul de telefon. Liceenii au fost rugați să acceseze pagina online a proiectului pentru accesarea instrumentului de cercetare, să își facă un cont și să completeze online chestionarul (www.viitoradult.ro). 132 de liceeni au ales să completeze chestionarul pe loc în varianta clasică (foaie și pix) din diferite motive (lipsa accesului la internet, lipsa adresei de e-mail, alte motive). Au fost contactați telefonic aproximativ 1800 de liceeni, modalitate prin care s-a urmărit întărirea invitației pentru completarea chestionarului, liceenilor fiindu-le atrasă atenția asupra detaliilor tehnice privind completarea variantei online a chestionarului. La finalul perioadei de culegere a datelor, după curățarea bazei de date și a eliminării cazurilor care aveau multe răspunsuri lipsă (missing) a rămas un număr de 3509 respondenți.

Modul de lucru pentru al doilea val a fost următorul: cei 3509 respondenți ai eșantionului inițial au fost contactați telefonic, reamintindu-li-se angajarea prealabilă pentru a participa în acest studiu longitudinal. Ei au fost invitați să completeze noul chestionar. Ne-am asigurat că aceștia folosesc același e-mail și se pot conecta la baza de date, respectiv, în cazul celor care aveau o nouă adresă de e-mail, am actualizat-o în baza noastră de date, urmând a le trimite, doar celor care au răspuns efectiv la telefon, pe adresa personală de e-mail link-ul cu noul chestionar. În convorbirea telefonică sau eventual fizică (în localitățile cu rată mică de răspuns ne-am deplasat pe teren), le-am solicitat numele contului de pe rețeaua de socializare Facebook, astfel încât să putem comunica acolo și transmite link-ul pentru completarea chestionarului, pentru că multora dintre ei le este mai la îndemână acest mod de comunicare, dar și pentru creșterea ratei de contactare a respondenților, deoarece, pe cei care nu au răspuns la telefon, i-am putut găsi pe rețeaua de socializare, fie căutându-i după numele și prenumele lor, fie prin intermediul colegilor de clasă care îi aveau printre prieteni pe rețeaua de socializare Facebook. Pentru diseminarea rezultatelor proiectului, dar și în vederea utilizării unui canal de comunicare tot mai des folosit de către segmentul de populație tânără, am realizat pe rețeaua de socializare Facebook o pagină a proiectului (www.facebook.com/viitoradult), pe care am promovat-o în rândul tinerilor eșantionului nostru. Valul al doilea al cercetării s-a realizat pe două canale principale: calea contactării telefonice directe și pe calea invitației transmise prin Facebook și prin intermediul poștei electronice (e-mail). În urma convorbirilor telefonice notam în foaia de calcul (de pe adresa proiectului de gmail) situația respondentului (dacă e dispus să completeze, dacă are aceeași adresă de e-mail și dacă utilizează Facebook, iar pentru cei care nu au răspuns la telefon am notat motivul pentru care nu au putut fi contactați).

4.7.3. Întrebări, obiective și ipoteze de cercetare

În această a IV-a parte a studiului tranziției spre maturitate a tinerilor români ne-am propus să răspundem la următoarele *întrebări de cercetare*:

1. Care este traseul pe care îl urmează tinerii imediat după absolvirea liceului? În ce măsură sfârșitul statutului de elev conduce la decizia tinerilor de a continua studiile și/sau când încep să lucreze?
2. Cum îmbină tinerii studiile universitare cu primele experiențe de muncă?
3. Ce influență au factorii demografici, sociali și evenimentele negative din viața individuală și de familie în succesul tranziției tinerilor spre maturitate și asupra atitudinii de angajare a lor în muncă?
4. Ce efect au factorii excluziunii sociale asupra succesului tranziției de la adolescență la maturitate?

Pe baza acestor întrebări de cercetare am formulat următoarele *obiective*:

1. Să examinăm modul de viață al adulților emergenți din România având în centrul atenției continuarea sau întreruperea studiilor după finalizarea liceului și debutul experienței în muncă.
2. Să urmărim modul în care unii tineri reușesc să îmbine studiile cu munca.
3. Să descriem factorii cauzali care pot explica succesul tranziției la maturitate și al debutului în muncă, precum finalizarea liceului prin examenul de BAC și continuarea studiilor după absolvirea liceului prin studii universitare și cursuri post-liceale și/sau

angajarea în muncă; să înțelegem relația dintre factorii sociali și familiali (gradul de ocupare a părinților, aprecierea nivelului de trai, statutul socio-economic, lipsa materială, nivelul de educație al părinților, genul, mediul urban/rural) și factorii psihologici (stima de sine, optimism, satisfacția cu viața, depresie etc);

4. Să analizăm dacă factorii excluziunii sociale – lipsa materială, sărăcia financiară, intensitatea scăzută a muncii în gospodărie (conform definiției EUROSTAT) influențează realizarea cu succes a unei tranziții spre maturitate.

Rezultatele tranziției depind de oportunitățile și constrângerile structurale, dar și de resursele individuale. Tranziția la vârsta adultă necesită capacități psihologice, abilități sociale și activism (Buchmann și Kriesi, 2011). Deși oamenii au acces diferit la resurse și oportunități în viață inegalitățile sociale sunt reproduse și de luarea deciziilor individuale (Schoon și Silbereisen, 2009). Tinerii își formează obiceiuri și stiluri de viață în funcție de volumul și sursele de capital din familie. Una dintre premisele acestei cercetări este că în procesul dezvoltării umane etapele nu se pot separa, dezvoltarea e continuă ca efect al interacțiunilor dintre individ și mediul extern, dintre sistemul psihic și biologic și mediul înconjurător, la care individul se adaptează continuu (Holloway et al., 2010). O altă premisă a prezentei cercetări pornește de la *teoria sistemelor ecologice* (Bronfenbrenner, 1979) care explică trecerea la maturitate ca fiind motivată de nevoile de dezvoltare (care sunt aceleași) pentru toți adulții emergenți, de *microsistem*. Adulții în curs de dezvoltare sunt socializați în moduri unice de către familiile lor și de către grupul de prieteni, de *mezosistem*. Ritmul de dezvoltare este determinat de cerințele educaționale și de oportunitățile, resursele din mediul socio-economic, de *exosistem*. Mediul socio-cultural, *macrosistemul* limitează dezvoltarea prin credințele din societate (Bronfenbrenner, 1979). Nagaoka et al. (2014) spune că obstacolele care stau în calea drumului spre maturitate și oportunitățile disponibile pentru tinerii adulți variază foarte mult de contextul în care locuiesc. Sărăcia are influență asupra perspectivelor de viitor ale tinerilor: copiii din familii sărace au mai puține șanse decât colegii lor bogați de a finaliza liceul sau de a urma studii universitare. Școlarizarea prelungită e posibilă pentru tinerii care dispun de capital economic și cultural. Tinerii din clasa de mijloc experimentează lucruri legate de tinerețe în mod limitat datorită capitalului mediu de care dispun, iar tinerii din straturile de jos se identifică cu o cultură „muncitoare” trecând repede la o formă de viață adultă (Ercsei et al., 2013). Efectul mediului social asupra succesului educațional este explicat de Lucas (2001) prin *teoria menținerii efective a inegalității* (*theory of effectively maintained inequality* – EMI). Familiile avantajate socio-economic folosesc resursele lor pentru a asigura copiilor un nivel de școlarizare care nu e universal obligatoriu, dar pe lângă asigurarea unei educații cantitativ similară cu a lor, părinții caută să ofere copiilor și una calitativ mai bună. Atât teoria menținerii la maxim a inegalității cât și teoria menținerii efective a inegalității prezic efectul mediului social ca fiind important pentru atingerea anumitor niveluri educaționale care nu sunt universale. Teoria EMI (Lucas, 2001) postulează că pentru acele niveluri de educație care devin universale competiția va avea loc pentru *tipul de educație* ce se dorește a fi atins.

Pe baza criteriilor maturității propuse de Arnett (Tabelul 4.2) am compus factori de succes ai tranziției pe care apoi i-am introdus în câteva modele explicative ca variabile dependente. Factorii i-am compus din întrebările preluate din baza de date longitudinală a proiectului IDEI. Astfel am selectat din chestionarului aplicat tinerilor în primul val al studiului longitudinal corespondentul criteriilor descrise de Arnett prin *Inventarul de dimensiuni ale adulților emergenți* (IDEA) pentru a crea variabilele dependente (rezultatele) care definesc *tranziția de succes la maturitate*, acestea fiind: *succesul educațional*,

bunăstarea psihologică, evitarea comportamentelor de risc și sănătatea. Cum au fost măsurate aceste variabile prezentăm pe larg în analiza descriptivă.

În categoria *evenimentelor negative de viață* am inclus acele evenimente asupra cărora tânărul nu are nicio influență, dintre aceste amintim *îmbolnăvirea sau decesul în familie, asistarea la scene de violență, pierderea locuinței, încarcerarea unui membru al familiei, ș.a.* În elaborarea celei de-a doua ipoteze am avut în vedere concepția lui Elder (1998); Mortimer și Shanahan (2002) și teoria perspectivei cursului vieții.

Factorii *excluziunii sociale* la care ne-am uitat sunt deprivarea materială, sărăcia familială, intensitatea scăzută a muncii (conform Eurostat³⁹), iar pentru a avea o imagine mai fidelă, riguroasă a excluziunii sociale am luat în considerare și nivelul de educație al părinților și percepția asupra propriului statut al familiei. Modelul explicativ al tranzițiilor de succes poate fi îmbunătățit prin adăugarea unor factori care țin de evenimentele de viață.

Ipotezele de cercetare

Operaționalizând factorii demografici, familiari, sociali și psihologici urmăriți, am formulat următoarele două ipoteze în termeni de relații între variabile. Având la bază concepția lui Schoon și Silbereisen (2009) după care experiența tranziției depinde de resursele economice, oportunitățile și constrângerile contextului familial și a lui Lent et al. (1999) am presupus că formarea scopurilor și acțiunile tinerilor sunt modelate de influențele contextuale sociale precum obstacolele datorate excluziunii sociale, respectiv suportul social. Astfel am formulat ipotezele:

Ipoteza 1. Excluziunea socială influențează negativ succesul educațional, operaționalizat prin finalizarea cu succes a liceului, reușita la BAC, continuarea studiilor, rezultate bune la învățătură, evitarea comportamentelor de risc, bunăstarea psihologică, percepția sănătății și angajarea în muncă.

Ipoteza 2. Evenimentele negative de viață, exprimate prin variabile precum evenimente din viața personală și familială (îmbolnăvirea gravă a unui membru al familiei, înrăutățirea statutului financiar al părinților, moartea unui membru a familiei ș.a) reprezintă piedici în calea tranziției de succes a tinerilor spre maturitate.

Strategia analizei. În prima parte vom prezenta analizele descriptive, urmând ca în a doua parte să trecem la analiza inferențială pe baza modelelor de regresie. Pentru început descriem cum am măsurat tranzițiile de succes, descriind variabilele dependente: *succesul educațional, bunăstarea psihologică, evitarea angajării în comportamente de risc, percepția stării de sănătate și angajarea în muncă*, urmând ca apoi să descriem variabilele de control ca în final să descriem factorii sau indicatorii excluziunii sociale. Prin comparație am analizat ceea ce s-a întâmplat concret după doi ani de la absolvirea liceului cu acești tineri, cărora le cerusem în 2012 răspunsuri la întrebările privind reușita lor școlară și ceea ce intenționau să facă după absolvirea liceului. Descriem factorii cauzali care pot explica succesul tranziției (finalizarea liceului prin examenul de BAC și continuarea studiilor după finalizarea liceului prin urmarea cursurilor de specializare, a unei școli post-liceale sau într-o formă de învățământ superior

³⁹ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/People_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion, accesat la 13.08.2015

și/sau angajarea în muncă) prin factorii demografici (genul, mediul urban/rural), factorii ai excluziunii sociale (deprivare materială, sărăcie financiară, intensitate scăzută a muncii în gospodărie și nivelul de educație al părinților), dar și incidența evenimentelor negative de viață asupra tranziției de succes.

Analiza descriptivă. Pentru a forma factorii compoziți care definesc *succesul tranziției spre maturitate* am selectat din chestionar următoarele caracteristici: factorul succes educațional⁴⁰, evitarea comportamentelor de risc, bunăstarea psihologică, percepția sănătății și angajarea în muncă. Analizele descriptive sunt prezentate în tabelele de mai jos.

Tabelul 4.8: Absolvirea liceului în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu.

	1.Gen		2.Mediu de rezidență		3.Deprivare materială		4.Profilul liceului			Total 1	Total 2	Total 3	Total 4
	M	F	R	U	NU	DA	TEO**	TEH	VOC				
NU am absolvit* liceul	54,5 1,9	45,5 1,1	45,5 1,7	54,5 1,3	65 1,1	35 3	45,5 1,1	45,5 2	9,1 2,3	22	22	20	22
Am absolvit liceul	40,8 98,1	59,2 98,9	38 98,3	62 98,7	83,6 98,9	16,4 97	61,9 98,9	32,5 98	5,6 97,7	1487	1487	1400	1487
Total	618	891	575	922	1184	236	930	493	86	1509	1509	1420	1509

* cifrele exprimă procente, cu excepția totalurilor, unde sunt numere brute. Pentru prima și a III-a linie procente se adună pe linie, pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu). A doua și a IV-a linie procente se adună pe coloană pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu).

** TEO, TEH și VOC sunt prescurtările de la profilul liceelor: teoretic, tehnologic și vocațional.

⁴⁰ Factorul *succes educațional* am selectat următoarele întrebări: Să fi terminat educația – finalizarea liceului măsurat prin întrebarea C1. *Ai absolvit liceul?* Răspunsul posibil la această întrebare fiind da (cod 1) și nu (cod 2). Această variabilă a fost recodată astfel încât să aibă codul 1 (da) și 0 (nu); Reușita la examenul de BAC măsurat prin întrebarea C3. *Care a fost rezultatul tău la examenul de BAC?* Întrebarea având ca răspunsuri posibile *am luat examenul cu media...* (cod 1) și *nu am luat examenul* (cod 2). Această variabilă a fost recodată astfel încât fie variabila dummy (cu 2 răspunsuri) am luat BAC-ul (cod 1) și nu am luat BAC-ul (cod 2); Să fi continuat pregătirea post-liceu măsurat prin întrebarea C4. *Îți continui educația?* Întrebarea având ca răspunsuri posibile: *Nu* (cod 1), *Da* (cod 2) *urmez/am urmat studii post-liceale și da, sunt student la universitate* (cod 3). Această variabilă a fost recodată astfel încât să aibă codul 1 și 0, continuă educația (cod 1) și NU continuă educația (cod 0); Să fie înscris la învățământul superior, această variabilă a fost recodată din întrebarea C4. *Îți continui educația?* Răspunsurile 1 și 2 devenind 0 = nu continuă educația după finalizarea liceului și codul 3 al întrebării inițiale devenind 1 = continuă educația la universitate.

Să aibă rezultate bune la învățătură, măsurată prin întrebarea C12. *În comparație cu colegii tăi de an, mediile tale din ultimul semestru sunt?* răspunsurile posibile la această întrebare sunt: 1 = mult mai bune decât ale celor mai mulți colegi, 2 = mai bune decât ale celor mai mulți colegi, 3 = la fel ca ale celor mai mulți colegi, 4 = mai slabe decât ale celor mai mulți colegi, 5 = mult mai slabe decât ale celor mai mulți. Întrebarea a fost recodată astfel încât codurile 1 și 2 au devenit codul 1 = rezultate mai bune/mult mai bune decât ale celor mai mulți colegi, iar codurile 3, 4 și 5 au devenit codul 0 = rezultate la fel/sau mai slabe; Să vrea să continue școala, să nu renunțe la studiu, măsurată prin întrebarea C16. *Ce crezi că vei face în următorul an universitar/școlar?* (bifează ce ți se potrivește), având următoarele răspunsuri posibile: 1 = voi continua la specializarea la care sunt înscris/ă; 2 = Mă voi înscrie și la o altă specializare, dar voi continua și specializarea curentă; 3 = voi renunța la specializarea curentă și mă voi înscrie în anul I la un alt profil; 4 = voi „îngheța” anul (voi face întrerupere de studii); 5 = voi renunța la studii definitiv. Această variabilă a fost recodată astfel, codurile 1, 2 și 3 au devenit codul 1 = voi continua școala, iar codurile 4 și 5 au devenit codul 0 = voi renunța la studii.

Tabelul 4.9: Promovarea BAC-ului în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu

	1. Gen		2. Mediu de rezidență		3. Deprivare materială		4. Profilul liceului			Total	Total	Total	Total
	M	F	R	U	NU	DA	TEO	TEH	VOC	1	2	3	4
Am luat BAC-ul*	38,7	61,3	35,1	64,9	85,3	14,7	66,7	27,8	5,5				
	86,1	94	87	93	93,5	81,9	95,6	81,4	88,5	1262	1262	1205	1262
NU am luat BAC-ul	61,7	38,3	51,6	48,4	64,5	35,5	30,5	62,5	7				
	13,9	6	13	7	6,5	18,1	4,4	18,6	11,5	128	128	110	128
Total	568	822	509	881	1099	216	881	431	78	1390	1390	1315	1390

*cifrele exprimă procente, cu excepția totalurilor, unde sunt numere brute. Pentru prima și a III-a linie procente se adună pe linie, pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu). A doua și a IV-a linie procente se adună pe coloană pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu).

Tabelul 4.10: Continuarea studiilor în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu

	1. Gen		2. Mediu de rezidență		3. Deprivare materială		4. Profilul liceului			Total	Total	Total	Total
	M	F	R	U	NU	DA	TEO	TEH	VOC	1	2	3	4
Da, urmează studii*	36,8	63,2	34,2	65,8	86,1	13,9	67,8	26,9	5,3				
	73,9	88,4	74	87,6	86,3	70,1	90,7	67,8	76,7	1238	1238	1182	1238
NU urmează studii	61	39	56,4	43,6	69,7	30,3	32,6	59,8	7,6				
	26,1	11,6	26	12,4	13,7	29,9	9,3	32,2	23,3	264	264	231	264
Total	616	886	573	929	1179	234	925	491	86	1502	1502	1413	1502

*cifrele exprimă procente, cu excepția totalurilor, unde sunt numere brute. Pentru prima și a III-a linie procente se adună pe linie, pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu). A doua și a IV-a linie procente se adună pe coloană pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu).

Tabelul 4.11: Rezultate școlare în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu

	1. Gen		2. Mediu de rezidență		3. Deprivare materială		4. Profilul liceului			Total	Total	Total	Total
	M	F	R	U	NU	DA	TEO	TEH	VOC	1	2	3	4
Rezultate școlare la fel/mai slabe decât ale celor mai mulți colegi*	49	51	40,7	59,3	81,5	18,5	54	39,5	6,5				
	65	46,9	58,1	52	51,9	59,3	47,6	65,7	61,6	820	820	755	820
Rezultate școlare mai bune/mult mai bune decât ale celor mai mulți colegi	31,3	68,7	35	65	85,6	14,4	70,7	24,5	4,8				
	35	53,1	41,9	48	48,1	40,7	52,4	34,3	38,4	689	689	665	689
Total	618	891	334	486	1184	236	930	493	86	1509	1509	1420	1509

*cifrele exprimă procente, cu excepția totalurilor, unde sunt numere brute. Pentru prima și a III-a linie procente se adună pe linie, pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu). A doua și a IV-a linie procente se adună pe coloană pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu).

Tabelul 4.12: Dorința de continuare a studiilor în funcție de gen, rezidență, deprivare materială, profil liceu

	1. Gen		2. Mediu de rezidență		3. Deprivare materială		4. Profilul liceului			Total	Total	Total	Total
	M	F	R	U	NU	DA	TEO	TEH	VOC	1	2	3	4
NU doresc continuarea studiilor*	58,8	41,2	54,1	45,9	71,2	28,8	36,7	56,5	6,8	294	294	260	294
	28	13,6	27,7	14,5	15,6	31,8	11,6	33,7	23,3				

Doresc continuarea studiilor	36,6 72	63,4 86,4	34,2 72,3	65,8 85,5	86,1 84,4	13,9 68,2	67,7 88,4	26,9 66,3	5,4 76,7	1215	1215	1160	1215
Total	618	891	575	934	1184	236	930	493	86	1509	1509	1420	1509

*cifrele exprimă procente, cu excepția totalurilor, unde sunt numere brute. Pentru prima și a III-a linie procentele se adună pe linie, pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu). A doua și a IV-a linie procentele se adună pe coloană pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu).

A doua variabilă dependentă ce are influență asupra rezultatelor de succes asupra maturității este factorul *bunăstare psihologică* (*psychological wellbeing*), un factor compozit calculat prin media următorilor indicatori: *stima de sine*⁴¹ (scor mare), *percepția fericirii*⁴² (scor mare), *anxietate*⁴³ (scor mic) și *depresie*⁴⁴ (scor mic). La rândul lor fiecare dintre acești factori au fost compuși din mai mulți itemi.

⁴¹ Întrebarea care măsoară factorul *stima de sine* este E4: Cât de bine te descriu următoarele propoziții? Scala itemilor este de la 1 la 3, măsurând nivelul în care itemul este caracteristic respondentului: *deloc* (cod 1), *puțin* (cod 2), *mult* (cod 3). În loc să analizăm separat acești cinci itemi, opțiunea este de a face analize asupra unei variabile nou create prin combinarea acestor itemi (însurarea codurilor răspunsurilor și împărțirea lor la numărul de răspunsuri valide) generând un scor al *stimei de sine* din intervalul [1, 3]. Am decis calculul scorului pentru toți subiecții cu cel puțin 3 răspunsuri valide la acest grup de itemi E4. În final s-a trecut la standardizarea scalei pe intervalul de la 0 la 100. Cu cât scorul este mai mare cu atât stima de sine este mai mare. Coeficientul Alpha Cronbach = 0,815 ceea ce arată un nivel ridicat de consistență a indexului.

⁴² Scala itemilor care măsoară *percepția fericirii* este de la 1 la 7, măsurând nivelul în care itemul este caracteristic respondentului, cu trepte (coduri) din 1 în 1 de la *nu mă caracterizează* (cod 1), *până la mă caracterizează mult* (cod 7). În loc să analizăm separat acești patru itemi, opțiunea este de a face analize asupra unei variabile nou create prin combinarea acestor itemi (însurarea codurilor răspunsurilor și împărțirea lor la numărul de răspunsuri valide) generând un scor al *percepției fericirii* din intervalul [1, 7]. Am decis calculul scorului pentru toți subiecții cu cel puțin 3 răspunsuri valide la acest grup de itemi E6. În final s-a trecut la standardizarea scalei pe intervalul de la 0 la 100. Cu cât scorul este mai mare cu atât percepția fericirii este mai mare. Coeficientul Alpha Cronbach = 0,688 ceea ce arată un nivel acceptabil de consistență a indexului (o fidelitate ridicată).

⁴³ Scala itemilor pentru *anxietate* este de la 1 la 4, măsurând nivelul în care itemul este caracteristic respondentului cu trepte (coduri) din 1 în 1, de la *absolut deloc* (cod 1), *câteva zile* (cod 2), *mai mult de jumătate din zile* (cod 3), (cod 4). În loc să analizăm separat acești șapte itemi, opțiunea este de a face analize asupra unei variabile nou create prin combinarea acestor itemi (însurarea codurilor răspunsurilor și împărțirea lor la numărul de răspunsuri valide) generând un scor al *anxietății* din intervalul [1, 4]. Am decis calculul scorului pentru toți subiecții cu cel puțin 4 răspunsuri valide la acest grup de itemi E7. În final s-a trecut la standardizarea scalei pe intervalul de la 0 la 100. Cu cât scorul este mai mare cu atât nivelul anxietății este mai mare. Coeficientul Alpha Cronbach = 0,887 ceea ce arată un nivel ridicat de consistență a indexului (o fidelitate ridicată).

⁴⁴ Scala itemilor pentru *depresie* este de la 1 la 4, măsurând nivelul în care itemul este caracteristic respondentului: *deloc* (cod 1), *puțin* (cod 2), *mult* (cod 3), *foarte mult* (cod 4). În loc să analizăm separat acești nouă itemi, opțiunea este de a face analize asupra unei variabile nou create prin combinarea acestor itemi (însurarea codurilor răspunsurilor și împărțirea lor la numărul de răspunsuri valide) generând un scor al *depresiei* din intervalul [1, 4]. Am decis calculul scorului pentru toți subiecții cu cel puțin 5 răspunsuri valide la acest grup de itemi E3. În final s-a trecut la standardizarea scalei pe intervalul de la 0 la 100. Coeficientul Alpha Cronbach = 0,811 ceea ce arată un nivel ridicat de consistență a indexului.

Întrebarea care măsoară factorul *stima de sine* este E4: Cât de bine te descriu următoarele propoziții? cu următoarele variante de răspuns:

Tabelul 4.13: Stima de sine

	Deloc	Puțin	Mult
a. Mă simt bine așa cum sunt;	4,3*	33,6	62,1
b. Îmi place de mine așa cum sunt;	4,2	36,6	59,2
c. Sunt capabil/ă să fac lucrurile la fel de bine ca cei mai mulți oameni;	1,5	20,1	78,4
d. Am multe calități;	2,3	30,1	67,6
e. Am încredere în mine.	3,8	28,5	67,6

* cifrele exprimă procente

Întrebarea care măsoară *anxietatea* este E7: În ultimele 2 săptămâni, cât de des ai fost deranjat/ă de următoarele probleme:

Tabelul 4.14: Anxietate

	Absolut deloc	Câteva zile	Mai mult de jumătate din zile	Aproape în fiecare zi
a. M-am simțit nervos/nervoasă;	20,3*	61,2	11,9	6,7
b. N-am putut să-mi opresc sau să-mi controlez îngrijorările;	44,8	38,9	10,9	5,4
c. M-am îngrijorat prea mult legat de unele lucruri;	28	44,4	18,6	9,1
d. Mi-a fost greu să mă relaxez;	37	42,1	14,6	6,2
e. Am fost atât de neliniștit/ă, încât nu puteam sta pe loc;	63,1	25,9	7,5	3,5
f. Mă enervam ușor sau deveneam iritabil/ă;	38,1	39,8	14,1	7,9
g. Mi-era teamă, ca și cum ceva rău urma să se întâmple.	59,5	26,9	8,1	5,5

* cifrele exprimă procente

Întrebarea care măsoară *factorul depresie* este E3 cu 9 itemi: În ultimele două săptămâni, cât de des ai fost deranjat/ă de următoarele probleme:

Tabelul 4.15: Depresia

	Deloc	Puțin	Mult	Foarte mult
a. Mi-am pierdut interesul față de alții;	46,6*	38,6	10,7	4,1
b. Nu mai pot să mă hotărâsc la nimic;	54,8	33,3	9,2	2,7
c. Mă trezesc cu multe ore mai devreme decât obișnuiam și nu pot adormi din nou;	67,6	21,7	7,7	2,9
d. Sunt prea obosit/ă să mai fac ceva;	34,3	43,2	16,9	5,6
e. Mă preocupă atât de mult problemele corporale, încât nu mă pot gândi la altceva;	68,8	26	4,1	1
f. Nu sunt în stare să desfășor niciun fel de muncă;	81,2	15,9	2,3	0,7

	Deloc	Puțin	Mult	Foarte mult
g. Văd că viitorul este fără speranță și că situația mea nu se va schimba;	73,9	18,9	5,1	2,1
h. Sunt nemulțumit/ă cu toate și sunt nepăsător/nepăsătoare;	69,7	22,9	5,8	1,6
i. Mă învinovățesc mereu.	57,4	30,8	8,3	3,4

*cifrele exprimă procente

A treia variabilă dependentă și ea o rezultată a unei tranziții de succes la maturitate am denumit-o *sănătate* și se referă la perceperea propriei sănătăți. Întrebarea care măsoară această variabilă conform criteriilor Organizației Mondiale a Sănătății (WHO) este: *E1. Cum ți-ai descrie starea ta de sănătate?* cu variantele de răspuns *proastă, am multe probleme* (cod 1), *am ceva probleme, dar nu grave* (cod 2), *bună* (cod 3), *foarte bună* (cod 4), *excelentă* (cod 5).

Tabelul 4.16: Starea de sănătate în funcție de gen, rezidență, deprivare materială

	1. Gen		2. Mediu de rezidență		3. Deprivare materială		Total 1	Total 2	Total 3
	M	F	R	U	NU	DA			
Proastă, am multe probleme*	30 1	70 1,6	50 1,8	50 1,1	73,7 1,2	26,3 2,2	20	20	19
Am ceva probleme, dar nu grave	30,3 14,2	69,7 22,7	35,6 18	64,4 20	78,2 18,3	21,8 25,5	284	284	271
Bună	33,6 26,5	66,4 36,2	42,4 36	57,6 29,9	81,8 31,4	18,2 35,1	476	476	446
Foarte bună	43,2 35,4	56,8 32,2	37,2 32,8	62,8 33,9	85,5 34,5	14,5 29,4	495	495	468
Excelentă	68 22,8	32 7,4	31,5 11,4	68,5 15,2	90,4 14,6	9,6 7,8	230	203	188
Total	604	874	561	917	1161	231	1478	1478	1392

*cifrele exprimă procente, cu excepția totalurilor, unde sunt numere brute. Pentru I-a, a III-a, a V-a, a VII-a și a IX-a linie procente se adună pe linie, pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare). A II-a, a IV-a, a VI-a și a VII-a linie procente se adună pe coloană pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare).

A patra variabilă dependentă este *angajarea în muncă*, fiind unul dintre rezultatele de succes al tranziției tinerilor spre maturitate și a fost compusă din doi itemi⁴⁵.

⁴⁵ D0.2. *Până acum ai avut un loc de muncă?* luând în considerare variantele de răspuns aferente codului 1 și 2, „am și acum un loc de muncă” și „am avut un loc de muncă, dar nu am în prezent”. Varianta de răspuns „nu am avut până acum nici un loc de muncă” (cod 3) am transformat-o în codul 0, iar primele două variante le-am transformat în codul 1 însemnând că *tânărul lucrează și acest fapt îi asigură, cel puțin parțial independența financiară*, cei ce se încadrau în această categorie fiind tinerii care ne interesează pe noi. A doua întrebare care a intrat în componența variabilei independente *muncă* este B9. *Cum îți acoperi cheltuielile în prezent?* recodând variantele de răspuns 3 „în mare parte mi le acopăr eu” și varianta „în totalitate mi le acopăr eu” și transformându-le din codul 4 în codul 1 însemnând că *tânărul lucrează și acest fapt îi asigură, cel puțin parțial independența financiară*, iar variantele de răspuns 1, 2, 5 și 6 le-am transformat în codul 0, cei ce se încadrează în categoria 1 fiind tinerii care ne interesează.

Tabelul 4.17: Experiența în muncă în funcție de gen, mediul liceului, deprivare materială și profil liceu

	1. Gen		2. Mediu de rezidență		3. Deprivare materială		4. Profilul liceului			Total	Total	Total	Total
	M	F	R	U	NU	DA	TEO	TEH	VOC	1	2	3	4
FĂRĂ experiență în muncă*	36	64	35,5	64,5	86,8	13,2	72	23,8	4,2				
	43,9	54,1	46,4	52	52	39,8	58,3	36,3	37,2	753	753	710	753
CU experiență în muncă	45,9	54,1	40,7	59,3	80	20	51,3	41,5	7,1				
	56,1	45,9	53,6	48	48	60,2	41,7	63,7	62,8	756	756	710	756
Total	618	891	575	934	1184	236	930	493	86	1509	1509	1420	1509

*cifrele exprimă procente, cu excepția totalurilor, unde sunt numere brute. Pentru prima și a III-a linie procentele se adună pe linie, pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu). A doua și a IV-a linie procentele se adună pe coloană pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, deprivare, profil liceu).

Pentru a ne forma o imagine a cine sunt tinerii care au sau nu o experiență în muncă, prin intermediul analizei de crosstabulare am pus în relație experiența sau nu în muncă în funcție de mai multe variabile: rezultatul de la examenul de Bacalaureat (cu BAC/fără BAC), continuarea studiilor după absolvirea liceului (școală postliceală, profesională sau studii superioare), genul și mediul liceului absolvit (urban, rural).

Tabelul 4.18: Experiența în muncă în funcție de reușita la BAC

	FĂRĂ experiență în muncă	Cu experiență în muncă
Am luat BAC-ul*	53,5	46,5
NU am luat BAC-ul	24,2	75,8
Total	706	684

* cifrele exprimă procente, totalul numere brute

A cincea variabilă dependentă considerată și ea una dintre rezultatele de succes ale tranziției spre maturitate se referă la evitarea comportamentelor de risc din partea tinerilor⁴⁶.

⁴⁶ Evitarea comportamentelor de risc (risk avoid). Acest factor este compus din însumarea următorilor itemi (întrebări din chestionarul valului II de cercetare): de la întrebarea E10. În ultimele 12 luni au avut loc în viața ta următoarele evenimente? am selectat din lista evenimentelor: naștere (eu sau partenera); ai picat un examen important; sarcină (eu sau partenera); din întrebarea E14. Fumezi? cu variantele de răspuns: nu am fumat niciodată (cod 1), am fumat mai demult, dar m-am lăsat (cod 2), fumez și acum (cod 3). Întrebarea a fost recodată în două variante de răspuns, codul 1 și 2 fiind recodată astfel în codul 0 (nu fumez) și codul 3 a fost recodată în codul 1 (fumez); întrebarea E12. Ai fost vreodată în stare avansată de ebrietate? cu 4 răspunsuri posibile: niciodată (codul 1), de câteva ori (codul 2), de multe ori (codul 3), de foarte multe ori (codul 4). Această întrebare fiind codată în două variante de răspuns, niciodată (codul 0) și da, am fost în stare avansată de ebrietate (codul 1); întrebarea E13. Ai consumat sau ai încercat vreodată un drog ilegal (chiar și etnobotanice)? Cu variantele de răspuns nu (codul 1) și da (codul 2) fiind recodată în variante de răspuns binare (dummy) adică nu (codul 0) și da (codul 1); de asemenea din întrebarea E10. În ultimele 12 luni au avut loc în viața ta următoarele evenimente? S-au utilizat următorii itemi din lista evenimentelor: am avut probleme cu poliția, legea; ai încercat să te sinucizi; avort (eu sau partenera).

Fiecare din aceste 5 variabile dependente au fost puse în relație cu alți factori sau variabile explicative pe care le-am clasificat în mai multe categorii, astfel: 1. variabile care țin de caracteristici demografice (genul, mediul de rezidență), 2. variabile care țin de excluziunea socială (conform definiției EUROSTAT), se referă la caracteristici ale familiei pentru a înțelege impactul contextului familial și al resurselor indirecte, al valorilor și stilului de viață prezent în familie (deprivarea materială, sărăcia financiară, intensitate scăzută a muncii, percepția statutului familiei), 3. variabile care țin de contextul social (evenimente negative de viață - separarea/divorțul sau moartea părinților, prezența fraților/surorilor mai mari); 4. variabile care se referă la grupul de prieteni, la școală și comunitate (din T0 A. Școală, B. Comunitate, C. Prieteni, D. Familie, E. Sexualitate, F. Sănătate, H. Consum de alcool, droguri, tutun, H. Muncă/muncă voluntară).

Descriem mai jos variabilele explicative (independente):

- *Deprivarea materială (lipsa materială severă) sau rata de sărăcie*⁴⁷ este un factor/indicator utilizat de EUROSTAT (2015) pentru a măsura numărul de persoane ale căror condiții de trai sunt grav afectate de lipsa resurselor. Rata lipsurilor materiale severe reprezintă proporția persoanelor care trăiesc în gospodării și care nu își pot permite cel puțin 4 din următoarele 9 resurse:
 1. plata ratei la chirie, al creditului ipotecar sau al diverselor cumpărături făcute pe credit sau la alte împrumuturi;
 2. plecare în concediu cel puțin o săptămână pe an;
 3. consum de carne, pui sau pește, sau echivalentul vegetarian odată la două zile;
 4. cheltuieli financiare neașteptate;
 5. telefon mobil (inclusiv cel de serviciu) și sau telefon fix;

⁴⁷ Pentru factorul *deprivare materială*, am calculat o medie a scorurilor date de respondenții în primul val de cercetare la acești 9 itemi (cu mențiunea că în loc de factorul patru menționat de cei de la EUROSTAT pentru că în chestionarul nostru acest factor a fost omis din greșală, acesta a fost înlocuit cu itemii din chestionarul primului val al cercetării: plata facturilor la lumină, apă, gaze, telefon, internet, TV, cablu. De asemenea trebuie menționat faptul că în chestionarul nostru consumul de carne, pui sau pește era menționat ca fiind necesar în fiecare zi și nu odată la două zile, așa cum îl menționează cei de la EUROSTAT); de la întrebarea I13 (din primul chestionar): *În ultimele 12 luni ați întârziat cu plățile, adică ați fost în incapacitatea de a face vreuna dintre următoarele plăți până la termenul de scadență al facturii?* cu variantele de răspuns 1 = da, 2 = nu, 3 = nu știu, (varianta 3 am declarat-o missing și am păstrat doar cele două variante de răspuns) am utilizat itemul: *Facturile la lumină, apă, gaze, telefon, internet, TV, cablu și itemii recodați într-un singur item: Ratele la creditul ipotecar și Ratele la diverse cumpărături făcute pe credit sau la alte împrumuturi*; de la întrebarea I12 (din primul chestionar): *Există unele lucruri pe care mulți oameni nu și le pot permite, chiar dacă și le-ar dori. În gospodăria ta v-ați putea permite aceste lucruri, dacă ți le-ai dori?* am utilizat itemul *Căldură suficientă în casă*, itemul *Plecare în concediu cel puțin o săptămână pe an* și itemul *Consumul de carne, pui sau pește în fiecare zi* (și la acești itemi respondenții putând răspunde cu variante 1 = da și 2 = nu); De la întrebarea I14. *Aveți în gospodărie în stare de funcționare...?* am ales urmării itemi *autoturism*, un alt item *televizor LED, LCD, plasmă de mari dimensiuni*, itemul *telefon mobil (inclusiv de la firmă) și/sau telefon fix* și itemul *mașină de spălat neautomată și/sau mașină de spălat automată*.

6. televizor, LED, LCD, plasmă de mari dimensiuni;
7. mașină de spălat neautomată/automată;
8. autoturism;
9. căldură suficientă în casă.

Tabelul 4.19: Tinerii deprivați material în funcție de gen, rezidență, reușită BAC și continuarea studiilor

	1. Gen		2. Mediu de rezidență		3. Reușită la BAC		4. Continuarea Studiilor		Total	Total	Total	Total
	M	F	R	U	DA	NU	NU	DA	1	2	3	4
NU e în situație de deprivare materială*	41,1 85	58,9 82,3	36,3 79,3	63,7 85,9	93,5 85,3	6,5 64,5	13,7 69,7	86,3 86,1	1184	1184	1099	1179
DA, e în situație de deprivare materială	36,4 15	63,6 17,7	47,5 20,7	52,5 14,1	81,9 14,7	18,1 35,5	29,9 30,3	70,1 13,9	236	236	216	234
Total	573	847	542	878	1205	110	231	1182	1420	1420	1315	1413

*cifrele exprimă procente, cu excepția totalurilor, unde sunt numere brute. Pentru prima și a III-a linie procentele se adună pe linie, pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, reușită la BAC, continuarea studiilor). A doua și a IV-a linie procentele se adună pe coloană pentru fiecare criteriu în parte (gen, rezidență, reușită la BAC, continuarea studiilor).

- *Sărăcie financiară* (financial poverty). Este definită ca fiind considerată de la 450 RON, cât este pragul sărăciei relative⁴⁸.
- *Intensitate scăzută a muncii* (low work intensity): intensitatea muncii este raportul dintre numărul de luni în care membrii unei gospodării în vârstă de muncă (persoane între 18–59 de ani, cu excepția copiilor aflați în întreținere cu vârsta între 18–24 de ani) au lucrat și au obținut un venit în timpul anului de referință și numărul total de luni pe care teoretic le-au lucrat de către aceași membrii ai casei. Pentru persoanele care au lucrat part-time, numărul de luni muncite cu normă întreagă echivalente este estimat pe baza numărului de ore lucrate de obicei la momentul interviului. Persoanele care trăiesc în gospodării cu o intensitate de lucru foarte scăzută sunt definiți ca oameni de toate vârstele (0–59) care trăiesc în gospodării în care membrii în vârstă de muncă au lucrat mai puțin de 20% din potențialul total al acestora în cursul celor 12 luni anterioare⁴⁹.

⁴⁸ Variabila luată în considerare prin care am măsurat sărăcia financiară este întrebarea din primul val al studiului I8. Ne-ai putea indica în care din categoriile de mai jos se situează venitul realizat în gospodăria ta în luna martie-aprilie 2012? cu variantele de răspuns maxim 500 RON (cod 1), între 501–1000 RON (cod 2), între 1001–1500 RON (cod 3), între 1500–2000 RON (cod 4), între 2001–3000 RON (cod 5), între 3001–5000 RON (cod 6), între 5001–10000 RON (cod 7), peste 10000 RON (cod 8). Am recodat variabila în variabilă dummy cu variantele 0 și 1 (sărac).

⁴⁹ Variabila este reflectată în chestionarul din primul val al studiului la J8. Care este în prezent statutul ocupațional al părinților tăi? cu variante similare atât pentru mama cât și pentru tata de la angajat la stat (cod 1), angajat la privat (cod 2), întreprinzător particular (cod 3), agricultor individual (cod 3), munci ocazionale (cod 5), casnic (cod 6), șomer înregistrat (cod 7), pensionar de boală (cod 8), pensionar de vârstă (cod 9) și nu știu (cod 10).

- *Percepția subiectivă asupra statutului familiei*⁵⁰
- *Educația părinților*⁵¹
- Chestionarul a cuprins o listă cu 26 de evenimente de viață (întrebarea E10. *În ultimele 12 luni au avut loc în viața ta următoarele evenimente?*⁵² din chestionarul valului II al cercetării) pe care le-am supus evaluării de a fi avut loc în ultimele 12 luni în viața fiecăruia dintre tinerii participanți în studiul longitudinal. Pentru analizele de regresie liniare și logistice am împărțit această listă a evenimentelor în două categorii în funcție de rolul activ sau pasiv al tânărului (adică în timp ce unele evenimente pot avea loc datorită controlului, acțiunii venite din partea tânărului altele pot avea loc fără o influență sau control din partea tânărului). Fiecare respondent avea posibilitatea să bifeze dacă evenimentul a avut loc în viața sa. Redăm mai jos lista evenimentelor în funcție de cele două categorii:

Evenimente pasive (tânărul **nu** are un rol activ în ceea ce privește existența evenimentului în viața sa): îmbolnăvirea gravă a unui membru al familiei;

- probleme cu poliția;
- moartea unui membru al familiei;
- șomajul părinților;
- furtul bunurilor personale;
- un membru al familiei a consumat excesiv alcool, droguri sau medicamente;
- ai avut o accidentare gravă sau boală gravă;
- o rudă apropiată a ajuns în închisoare (părinți, frați sau surori);
- ai rămas fără locuință;
- ai fost despărțit/ă de familie;
- înrăutățirea statutului financiar al părinților;
- ai fost jefuit sub amenințarea forței;

⁵⁰ am măsurat-o prin întrebarea din chestionarul valului II de cercetare, aceasta fiind B2. *În orice societate unii oameni se consideră bogați, alții se consideră săraci. Unde situezi familia ta pe o scală de la 1 la 10, 1 = foarte săracă și 10 = foarte bogată?* Am calculat o medie astfel că cu cât scorul este mai mic cu atât tânărul are o percepere a familiei ca fiind săracă, iar cu cât scorul e mai mare cu atât tânărul are o percepere a familiei ca fiind bogată.

⁵¹ Întrebarea care măsoară educația părinților este J7. *Care este ultima școală absolvită a părinților tăi?* cu variantele de răspuns similare pentru tată și mamă: fără școală absolvită (cod 1), școală primară (cod 1–4 clase) (cod 2), gimnaziu (5–8 clase) (cod 3), treapta I-a de liceu (10 clase) (cod 4), școală profesională (cod 5), liceu (12–13 clase) (cod 6), școală de măști (cod 7), școală postliceală (cod 8), universitate (cod 9), studii postuniversitare (cod 10), și nu știu (cod 11). Întrebarea a fost recodată într-o variabilă cu trei variante de răspuns: educație scăzută, medie și superioară.

⁵² Am compus două variabile, denumite *even_pasiv* și *even_activ* prin însumarea codurilor evenimentelor care compun aceste două variabile.

- ai asistat la scene de violență gravă;
- calamități naturale ce ți-au pus în pericol viața.

Evenimente active (tânărul are un rol activ în ceea ce privește existența evenimentului în viața sa): despărțirea de iubit/ă;

- ceartă serioasă cu un/o prieten/ă;
- am avut probleme cu poliția, legea;
- naștere (eu sau partenera);
- ai picat un examen important;
- sarcină (eu sau partenera);
- ai încercat să te sinucizi;
- avort (eu sau partenera).

Tabelul 4.20: Frecvența tinerilor pentru care a avut loc, în ultimele 12 luni, fiecare eveniment notat în prima coloană

E10. În ultimele 12 luni au avut loc în viața ta următoarele evenimente:	A avut loc*	N
Despărțirea de iubit/ă	30,4	458
Ceartă serioasă cu un/o prieten/ă	27,5	415
Probleme cu părinții	25,5	385
Ai picat un examen important	22,2	335
Îmbolnăvirea gravă a unui membru al familiei	19,4	292
Îmbunătățirea statutului financiar al părinților	18,3	276
Înrăutățirea statutului financiar al părinților	17,3	261
Moartea unui membru al familiei	13,3	201
Un membru al familiei a consumat excesiv alcool, droguri sau medicamente	7,3	110
Șomajul părinților	6,6	99
Ai fost despărțit/ă de familie	6,1	92
Furtul bunurilor personale	5,4	82
Căsătoria unui frate/unei surori de care ești apropiat/ă sufletește	5	75
Moartea unui prieten apropiat	4	61
Ai asistat la scene de violență gravă	3,9	59
Ai avut o accidentare gravă sau boală gravă	3,3	50
Am avut probleme cu poliția, legea	2,6	39
Apariția unui nou membru al familiei (frate/soră)	1,3	19
Ai încercat să te sinucizi	1,3	19
Calamități naturale ce ți-au pus în pericol viața	1,1	17
Ai rămas fără locuință	0,9	14
O rudă apropiată a ajuns în închisoare (părinți, frați, surori)	0,9	14
Sarcină (eu sau partenera)	0,7	11
Naștere (eu sau partenera)	0,7	10
Ai fost jefuit sub amenințarea forței	0,4	6
Avort (eu sau partenera)	0,5	8

*cifrele exprimă procente

Tabelul 4.21: Media și abaterea standard pentru variabilele din modelele de regresie

	N	Media	Abaterea standard
Gen 0 = băiat, 1 = fată)	1509	.59	.492
Mediu de rezidență (1 = urban, 0 = rural)	1509	.62	.486
Deprivare materială (1 = da, 0 = nu)	1420	.17	.372
Sărăcia financiară	1509	.22	.415
Intensitatea muncii	1509	.05	.208
Percepția statutului familiei (0 = sărac până la 10 = bogat)	1421	5,88	1,375
Educația părinților (educație medie)	1509	.56	.496
Educația părinților (educația superioară)	1509	.30	.460
Evenimente pasive, nu rol activ	1509	1,11	1,401
Depresia (e3ind)	1473	82,82	15,22
Stima de sine (e4ind)	1462	81,87	20,38
Satisfacția cu viața (e5ind)	1472	64,05	21,30
Percepția fericirii (e6ind)	1466	68,20	18,92
Anxietatea (e7ind)	1468	72,22	21,84
Optimismul (e8ind)	1457	57,71	14,03
Reziliența (e9ind)	1454	62,63	17,99

4.7.4. Rezultatele obținute în urma CERCETĂRII IV

În prima parte vom prezenta profilul tinerilor care compun cele două valuri ale studiului longitudinal, apoi prezentăm succint date descriptive privind traseul educațional al tinerilor și aspecte ale primei lor experiențe în muncă, urmând ca în partea a doua, pe baza unor analize de regresie liniară și logistică, să observăm factorii care influențează rezultatele unei tranziții de succes la maturitate precum și debutul în muncă al tinerilor. Pentru început prezentăm datele socio-demografice ale celor două valuri ale studiului cu scopul de a avea o privire de ansamblu asupra tinerilor, Tabelul 4.22 sintetizând profilul participanților la studiu comparativ în ambele valuri ale cercetării în funcție de gen, mediul liceului absolvit și situația deprivării materiale a familiei.

Primul val (T0) 2012 e format din 3509 liceeni, eșantion reprezentativ la nivel național (liceeni din clase terminale de liceu, vârsta medie 18,06 ani), 58,1% fete, 58,4% fiind tineri din mediul urban. Majoritatea români (91,6%), etnicii maghiari fiind a doua categorie în proporție de 6,5%, restul etnicilor fiind sub 1%. Mare parte ortodocși (79%), urmați de romano-catolici (7,4%), apoi singura confesiune care depășește 100 de pers. fiind cea a neoprotestanților (3,6%).

Al doilea val (T1) dec.2014-feb.2015 are o rată a răspunsurilor de 43% dintre tinerii primului val, vârsta medie 20,04 ani, 59% fete, 61,9% din mediul urban, 97,1% necăsătoriți, 99,1% au absolvit liceul, 90,8% au reușit la BAC, 0,7% sunt părinți (11 pers.), 82,4% continuă studiile după liceu, majoritatea studii universitare (74,8%), 49,4% nu au avut nici un loc de muncă până la momentul completării chestionarului, la doi ani după absolvirea liceului.

Majoritatea celor din valul doi sunt români (93,8%), etnici maghiari 5,2%, 0,7% romi, 0,3% altă etnie. Mare parte ortodocși (80,9%), 7,1% romano-catolici, confesiunea

protestantă și neoprotestantă având procente similare (3,6% respectiv 3,8%), 3% declarându-se fără religie sau atei.

Tabelul 4.22: Caracteristici socio-demografice ale eșantioanelor în cele două valuri ale studiului

		Val I 2012-2013 (nr)	Val I %	Val II 2014-2015 (nr*)	Val II %	Procente Val II/Val I (%**)
Gen	Fete	2043	58,1	891 (-1152)	59	43,6
	Băieți	1466	41,9	618 (-848)	41	42,1
Mediul de rezidență***	Urban	2030	58,4	934 (-1096)	61,9	46,0
	Rural	1445	41,6	575 (-870)	38,1	39,7
Liceu din mediul	urban	2962	85,7	1389 (-1573)	92,4	46,8
	rural	493	14,3	114 (-379)	7,6	23,1
Familie deprivată material		610	19,5	236 (-374)	16,6	38,6
Total		3509		1509		43

Note: * nr. tinerilor mai puțini decât în primul val al studiului.

** procentul tinerilor din totalul eșantionului inițial care au completat chestionarul în al doilea val al studiului.

*** am utilizat variabila xj11_cod din baza de date BD2015_curat_3.09.2015

Vom descrie traseul urmat de tinerii din România după finalizarea studiilor liceale, prima experiență în muncă, precum și planurile de viitor. Analizele din primul val al studiului s-au referit în primul rând la modul în care elevii din clasele terminale, chiar în ultimele săptămâni ale liceului, se raportează la viitor. Modul în care elevii din clasele terminale se raportează la viitor a fost operaționalizat prin: dorința lor de a căuta un loc de muncă în următorii 2-3 ani și prin șansele pe care cred că le au pentru a găsi un loc de muncă. Analizele din valul doi s-au axat pe locul primei experiențe în muncă, motivația de a lucra, modalități de căutare a unui loc de muncă, durata căutării unui loc de muncă, tipul contractului de muncă precum și imaginea viitoarei cariere.

Analizele descriptive succinte pe care le vom face în continuare se referă la cei 1509 tineri care au răspuns în ambele valuri ale studiului. Pe de o parte analizele se vor referi în primul rând la modul în care elevii din clasele terminale se raportează la viitor. Modul în care elevii din clasele terminale se raportează la viitor a fost operaționalizat prin percepția asupra reușitei de a finaliza liceul; de a se înscrie la examenul de BAC; de a continua studiile; dorința lor de a căuta un loc de muncă, prin șansele pe care cred că le au pentru a găsi un loc de muncă.

Variabilele socio-demografice pe care le-am folosit în analizele descriptive sunt: *genul*⁵³ - în valul 2 59% sunt fete, 41% băieți; *mediul de rezidență*⁵⁴ - 61,9% dintre tineri

⁵³ în primul val al studiului întrebarea care măsoară genul tinerilor e J1. Eu sunt... cu variantele de răspuns față (codul 1) și băiat (codul 2). În chestionarul valului II e întrebarea A1. Eu sunt... față (codul 1) și băiat (codul 2).

⁵⁴ întrebarea care măsoară mediul de rezidență al respondentului în primul val al studiului e J11. Unde ai locuit în cea mai mare parte a timpului până la vârsta de 15 ani? cu variantele de răspuns predefinite în România, în mediul urban (cod 1), în România, în mediul rural (cod 2) și în străinătate (para?) (cod 3).

au trăit până la vârsta de 14 în mediul urban, 38,1% în mediul rural; *mediul unde a fost absolvit liceul*⁵⁵ - 92,4% au absolvit un liceu din urban, 7,6% în rural; *vârsta*⁵⁶ - vârsta minimă este 19 ani, cea maximă 21 ani, iar media de vârstă a tinerilor celor din al doilea val al studiului este de 20.04 ani și *deprivare materială*.

În continuare sintetizăm principalele rezultate privind traseul urmat de tineri după finalizarea liceului. Majoritatea tinerilor erau încrezători în șansele lor de reușită privind absolvirea liceului, ceea ce s-a și întâmplat peste 99% au absolvit cu succes liceul. Cei mai optimiști în privința absolvirii cu succes fiind elevii liceelor vocaționale, urmați de cei ai liceelor teoretice și de cei ai liceelor tehnologice. Majoritatea spuneau că se vor înscrie la BAC, cei din mediul urban și fetele s-au prezentat la BAC și au avut un procent de reușită mai mare comparativ cu cei din mediul rural și băieții. Dintre tineri peste 90% au promovat BAC-ul și tot atâtia își doreau continuarea studiilor, însă la doi ani distanță procentul celor care își continuă studiile după liceu este mai mic (82,4%). Semnificativ mai puțini tineri provenind din medii deprivatizate care își continuă educația la universitate comparativ cu cei nedeprivați. Absolvenții liceelor din urban și fetele își doresc continuarea studiilor în mai mare măsură comparativ cu absolvenții liceelor din rural și băieții.

Majoritatea care continuă studiile la doi ani după absolvirea liceului sunt studenți, sub 10% urmând studii postliceale. Mare parte provin de la licee teoretice, iar dintre cei care nu continuă studiile jumătate sunt de la licee tehnologice. Motivul pentru care un sfert dintre tinerii care nu continuă studiile motivează că au vrut să înceapă să muncească, cam tot atâtia pentru că au picat examene, puțini peste 20% au invocat motive economice (lipsa banilor). Fetele urmează în mai mare măsură studii universitare. Dintre tinerii de la zi majoritatea sunt la buget, iar un sfert își plătesc studiile. Mare parte dintre cei care își plătesc educația sunt tineri a căror părinți le acoperă cheltuielile și aproximativ 20% își acoperă singuri cheltuielile. De altfel, cei mai mulți tineri sunt sprijiniți de părinți, nu neapărat financiar, pentru a se descurca în viața de zi cu zi. Majoritatea tinerilor sunt întreținuți de părinți și numai 23% își acoperă singuri cheltuielile. Părinții le acordă sume de bani și de asemenea le oferă sprijin financiar pentru a-și acoperi cheltuielile, părinții sunt cei care le plătesc taxele pentru studii și puțin peste jumătate spun că părinții îi ajută cu plata spațiului unde locuiesc.

Puțin peste jumătate dintre cei care studiază cu plată au experiență în muncă (fie lucrează, fie au lucrat), iar un sfert au și în prezent un loc de muncă. În rândul absolvenților din rural este mai ridicat procentul celor care sunt înscriși pe locuri cu plată comparativ cu cei care au absolvit în urban. Și totuși, dintre cei care studiază cu plată, majoritatea au absolvit în urban și au absolvit un liceu teoretic. Aproape exclusiv cei de la buget au absolvit un liceu din urban și unul teoretic, sunt fără experiență în muncă, majoritatea spun că părinții le acoperă cheltuielile și numai aproape un sfert spun că își acoperă ei înșiși cheltuielile. Majoritatea tinerilor au ales să studieze după finalizarea liceului un domeniu care îi pasionează. Principalul motiv al alegerii continuării studiilor diferă la fete și băieți, băieții afirmă că își continuă educația pentru a studia un domeniu

⁵⁵ această variabilă am creat-o prin corespondența cu numele liceului pe care îl cunoaștem din fișele cu datele de contact (adresa e-mail și număr telefon) primite în primul val al studiului, în 2012.

⁵⁶ a fost măsurată identic în ambele faze ale studiului, în primul val întrebarea care măsoară vârsta tinerilor este J2. *Vârsta mea este: (ani împliniți)*, iar în al doilea chestionar este A2. *Vârsta mea este: (ani împliniți)*.

care îi pasionează în mai mare măsură comparativ cu fetele, iar fetele răspund într-un procent mai mare decât băieții că doresc să se pregătească pentru o profesie anume. *Dorința de a avea un venit mare în viitor* a avut un rol mai important în alegerea specializării în cazul băieților decât în cel al fetelor și mai important pentru tinerii din liceele urbane comparativ cu cei din liceele rurale. În alegerea specializării sfaturile părinților au contat pentru tineri, însă cele ale colegilor și profesorilor nu constituie puncte de reper. Sfaturile prietenilor privind alegerea specializării a contat mult pentru tinerii din liceele rurale comparativ cu cei din liceele urbane și fetele au fost influențate într-o măsură mai mică de alegerile colegilor de clasă. Numărul locurilor finanțate de la buget nu constituie o forță atractivă pentru tineri, însă acestea au fost mai importante pentru cei deprivați comparativ cu cei nedepriși și a contat mai mult pentru băieți decât pentru fete.

Puțin peste 30% dintre tineri studiază în domeniul ingineriei, un sfert urmează studii din domeniul științelor socio-umane și politice, aproximativ 20% urmează studii de medicină generală (asistență medicală sau farmacie), aproximativ 15% studiază științe economice, 5,3% matematică și științele naturii, iar 3,5% agronomie și medicină veterinară. În toate aceste specializări fetele sunt cele care le studiază într-o proporție mai mare comparativ cu băieții, mai puțin în domeniul ingineriei. Cei mai mulți dintre absolvenții liceelor tehnologice urmează studii ingineresti, la fel ca și cei mai mulți dintre absolvenții liceelor teoretice, printre aceștia procentul fiind asemănător și pentru cei care studiază științe socio-umane și politice, iar cei mai mulți dintre absolvenții liceelor vocaționale s-au îndreptat spre specializări din domeniul științelor socio-umane și politice. Aproximativ jumătate dintre tineri spun că specializarea/calificarea urmată după absolvirea liceului este asemănătoare cu cea studiată în timpul liceului, și tot aproape jumătate spun că specializarea/calificarea urmată nu este asemănătoare cu cea studiată în liceu. Aproximativ jumătate dintre absolvenții liceelor teoretice și jumătate dintre absolvenții liceelor vocaționale spun că specializarea urmată este asemănătoare cu cea studiată în timpul liceului și 40% dintre absolvenții liceelor tehnologice se pregătesc într-o specializare asemănătoare cu cea din liceu.

Perspectivile de angajare și de carieră sunt printre factorii care influențează cel mai mult alegerea specializării, acestea fiind la fel de importante pentru fete și băieți. Pentru majoritatea tinerilor apropierea de domiciliu nu este un factor cu influență asupra alegerii specializării; apropierea față de domiciliu a fost un argument mai important în alegerea specializării pentru băieți decât pentru fete. În cazul bursei de studiu, diferențele sunt semnificative în favoarea fetelor. Tinerii care sunt la universitate pe locuri bugetate sunt absolvenții liceelor care în general au învățat și învață mai bine decât cei care sunt pe locuri cu taxă. Fetele sunt cele care iau orice tip de bursă în mai mare măsură decât băieții și absolvenții unui liceu din urban în mai mare măsură decât cei din rural și cei din licee teoretice mai mult decât cei din licee tehnologice și vocaționale și tot elevii din aceste medii și licee studiază în mai mare măsură pe locuri bugetate. Aproape jumătate dintre tineri spun că au medii mai bune decât ale colegilor. Dintre cei cu medii mai bune și la fel cu cele ale colegilor fetele declară într-un procent semnificativ mai ridicat decât băieții că mediile lor sunt mai bune decât ale colegilor și mai multe fete se gândesc la studii doctorale decât băieți, aceștia declarând în mai mare măsură comparativ cu fetele că au medii mai slabe decât ale colegilor.

În general tinerii sunt mulțumiți cu specializarea pe care o urmează, majoritatea doresc să continue studiile universitare și după licență deși jumătate consideră că *primesc parțial* pregătirea necesară pentru angajare și numai 33% sunt optimiști considerând

că studiile le oferă pregătirea necesară pentru angajare. Fetele spun în mai mare măsură comparativ cu băieții că școala îi pregătește pentru angajare și cei care absolvit un liceu în urban comparativ cu cei care au absolvit un liceu în rural.

În planurile educaționale pe termen lung găsim diferențe semnificative, fiind mai ridicat procentul tinerilor privați, care indică obținerea licenței ca și scopul maxim al educației. Procentul celor care vor să obțină doar licența este mai mare în rândul tinerilor care au absolvit un liceu din rural și este mic procentul acestora care își propun obținerea doctoratului și nimeni nu-și propune studii postdoctorale comparativ cu cei care au absolvit un liceu din urban. Mai mult de jumătate dintre cei care ar dori să continue studiile cu un master ar dori să urmeze masteratul în afara țării, fetele în mai mare măsură decât băieții, absolvenții unui liceu din urban în mai mare măsură comparativ cu absolvenții unui liceu din rural, dintre cei pe locuri bugetate în mai mare măsură decât cei pe locuri cu taxă. Dacă băieții vor să își caute un (alt) loc de muncă după finalizarea licenței în mai mare măsură comparativ cu fetele, acestea vor să continue educația după terminarea actualului program educațional (licență) în mai mare măsură comparativ cu băieții. 40% dintre tineri au început să-și caute de lucru, fetele în mai mare măsură comparativ cu băieții, absolvenții liceelor din urban în mai mare măsură comparativ cu absolvenții liceelor din rural.

Am văzut până în acest moment cum arată profilul tinerilor care au ales ca rută spre maturitate parcurgerea unei experiențe universitare, alegând să studieze, să se pregătească pentru o piață muncii care le tot solicită o pregătire educațională cât mai mare cât și care sunt perspectivele tinerilor în ceea ce privește pregătirea educațională continuă după finalizarea actualului stagiu de pregătire universitară. În continuare prezentăm rezultatele analizelor privind prima experiență în muncă a tinerilor.

Participarea tinerilor pe piața forței de muncă

Chestionarul a inclus în secțiunea *Piața Forței de Muncă* întrebări pentru obținerea datelor și informațiilor necesare observării primei experiențe în muncă a tinerilor. Întrebările au vizat statutul ocupațional, experiența muncii în timpul studiilor, tipul primei experiențe în muncă (practică, voluntar sau muncă în economia formală sau informală), modalitatea de angajare la primul loc de muncă, remunerarea muncii sau nu, gradul de mulțumire asupra salariului primit, numărul de ore lucrate pe săptămână, disponibilitatea angajatorului de a accepta programul de lucru flexibil, tipul contractului de muncă, compatibilitatea locului de muncă cu pregătirea educațională, valoarea salariului, intenția de a se angaja în următorul an, perioada de căutare a locului de muncă, participarea la interviuri, motivele pentru care tinerii nu au un loc de muncă.

Sintetizăm situația tinerilor din studiul nostru în ceea ce privește relația lor cu piața forței de muncă și implicit experiența lor în muncă. Dintre tineri 17% au beneficiat de indemnizație de șomaj, în aceeași măsură atât fetele cât și băieții, cei care au absolvit un liceu în urban în mai mare măsură comparativ cu cei care au absolvit un liceu în rural. Jumătate dintre tineri au experiență în muncă, un sfert lucrând și în prezent. Fetele lucrează în mai mare măsură comparativ cu băieții, cei din urban lucrează în mai mare măsură decât cei din rural și dintre absolvenții din urban muncesc în mai mare măsură comparativ cu absolvenții din rural.

Procente mici de tineri declară ca primă experiență voluntariatul în comunitate sau munca în economia informală. Mai mult de jumătate dintre tineri descriu prima experiență în muncă ca fiind în economia formală, fetele în mai mare măsură decât băieții, cei

din mediul urban în mai mare măsură decât cei din mediul rural, cei care au absolvit în mediul urban în mai mare măsură decât cei care au absolvit în mediul rural și absolvenții liceelor teoretice și vocaționale în mai mare măsură comparativ cu absolvenții liceelor tehnologice. Ca primă experiență în muncă aproximativ 30% menționează practica, proporția fetelor fiind similară cu cea a băieților, jumătate fete, jumătate băieți; cei din urban afirmând acest lucru în mai mare măsură comparativ cu cei din rural și cei care au absolvit un liceu în urban comparativ cu cei care au absolvit în rural, cei din liceele tehnologice în mai mare măsură decât cei din liceele teoretice și vocaționale. Puțin peste 10% dintre tineri au muncit/muncesc pe perioada studiilor, procentul fiind similar atât în cazul fetelor cât și al băieților; cei din rural muncind în mai mare măsură decât cei din urban și la fel cei ce au absolvit în rural în mai mare măsură decât cei ce au absolvit în urban. Aproape jumătate dintre tineri s-au angajat în primul loc de muncă printr-un interviu/concurs, mai mult fetele decât băieții, cei din urban comparativ cu cei din rural. O altă modalitate de angajare a tinerilor fiind cea cu ajutorul recomandării din partea unei cunoștințe/prieteni, procentul fiind aproape egal între fete și băieți, mai mare în rândul celor din urban comparativ cu cei din rural și puțin peste 10% dintre tineri părinții le-au găsit un loc de muncă, mai mult în cazul băieților și a celor din mediul urban comparativ cu fetele și cei din mediul rural. Puțin peste 40% dintre tineri spun că salariul a fost/este bun, fetele spun acest lucru în mai mare măsură comparativ cu băieții, cei din mediul rural în mai mare măsură comparativ cu cei din mediul urban și cei care au absolvit în urban în mai mare măsură decât cei care au absolvit în rural. Media orelor lucrate pe săptămână de tineri se apropie de limita legală de 40h pe săptămână, băieții lucrând în medie cu 5h ore mai mult decât fetele și cei din rural mai multe ore pe săptămână comparativ cu cei din urban. Cei mai mulți tineri au lucrat/lucrează pentru a câștiga bani, fetele spun acest lucru în mai mare măsură comparativ cu băieții, cei din mediul urban în mai mare măsură decât cei din mediul rural. Puțin peste 20% dintre tineri spun că au lucrat/lucrează pentru a câștiga experiență, fetele în mai mare măsură comparativ cu băieții și cei din mediul urban în mai mare măsură. Cei mai mulți dintre tineri spun că angajatorul acceptă/a programul de lucru flexibil din motive personale, cum ar fi, de exemplu, program de mers la cursuri, la examene.

Aproape jumătate dintre cei care au lucrat/lucrează spun că au avut/au contract pe perioadă nedeterminată, fetele în mai mare măsură comparativ cu băieții, procentul este mai ridicat în rândul tinerilor de la oraș comparativ cu cei din rural. 35% dintre tineri au lucrat/lucrează cu contract pe perioadă determinată, fetele în mai mare măsură comparativ cu băieții, procentul este mai ridicat în rândul tinerilor de la oraș comparativ cu cei din rural și cei care au absolvit în urban în mai mare măsură comparativ cu cei care au absolvit în rural.

16,3% au lucrat/lucrează fără contract, fetele în mai mare măsură comparativ cu băieții, procentul este mai ridicat în rândul tinerilor de la oraș comparativ cu cei din rural și cei care au absolvit în rural în mai mare măsură comparativ cu cei care au absolvit în urban. Cei mai mulți spun că domeniul de activitate al locului de muncă nu este legat de specializarea urmată, cei din urban au lucrat/lucrează în mai mare măsură comparativ cu cei din rural într-un domeniu legat de specializarea urmată, aceeași situație fiind și în cazul celor care au absolvit în urban comparativ cu cei care au absolvit în rural. Cei mai mulți tineri spun că locul de muncă nu i-a ajutat/ajută în realizarea planurilor legate de carieră. Dintre cei care spun că locul de muncă îi ajută în realizarea planurilor legate de carieră mai multe sunt fetele și cei din urban. Fetele declară în mai mare măsură comparativ cu băieții că programul de lucru le-a afectat moderat performanța școlară și

cei din urban declară în mai mare măsură comparativ cu cei din rural că programul de lucru le-a afectat moderat performanța școlară. Un procent cu puțin peste 20% dintre tineri spun că au decis să plece de la locul de muncă pentru că nu era direcția în care vreau să meargă în carieră, aproximativ 15% spun că programul de lucru nu era avantajos pentru ei, iar 13,4% spun că salariul era prea mic comparativ cu munca depusă. Fetele comparativ cu băieții spun în mai mare măsură că au plecat de la primul loc de muncă din cauza programului de lucru sau au plecat din cauză că nu era/este direcția în care vor să meargă.

Puțin peste 40% dintre tineri vor să se angajeze în următorul an, fetele în mai mare măsură decât băieții, cei din urban în mai mare măsură decât cei din rural, cei care au absolvit în urban în mai mare măsură decât cei care au absolvit în rural. Tinerii din rural vor să se angajeze în mai mare măsură decât tinerii din urban. 8,3% au fost la un interviu în ultima lună, fetele în mai mare măsură comparativ cu băieții, cei din urban în mai mare măsură comparativ cu cei din rural, cei care au absolvit în urban în mai mare măsură comparativ cu cei care au absolvit în rural și un sfert sunt tineri care se află în situație de deprivare materială. Tinerii caută în medie de lucru de aproximativ 5 luni. Cei din mediul rural caută de lucru în medie cu o lună mai mult comparativ cu cei din mediul urban și fetele caută de lucru în medie cu o lună mai mult decât băieții. Cei mai mulți dintre tineri nu au un loc de muncă pentru că nu doresc un loc de muncă acum, un procent ridicat de asemenea motivează că nu lucrează pentru că frecventează școala sau sunt într-un program de formare/instruire și că angajatorii consideră că sunt o persoană tânără și fără experiență.

4.7.4.1. Rezultatele tranziției de succes spre maturitate și factorii care influențează debutul în muncă al tinerilor

Am descris pe scurt tipul de analize statistice pe care le vom utiliza, am enumerat și descris succint variabilele dependente și independente folosite în analizele statistice, am prezentat analizele descriptive urmând ca în continuare să interpretăm relația dintre rezultatele tranziției spre maturitate și variabilele explicative comentând totodată rezultatele obținute.

Reamintim că din categoria variabilelor demografice fac parte genul și mediul de rezidență al tânărului. Din categoria variabilelor excluziunii sociale fac parte deprivarea materială, sărăcia financiară, intensitate scăzută a muncii și nivelul educației părinților tânărului (cu două stări – prima educație medie și a doua educație înaltă prin raportare la educația scăzută) și percepția propriului statut social al familiei. Variabila independentă ce ține de evenimentele negative de viață se referă la următoarele evenimente asupra cărora tânărul nu are niciun control sau influență: accidentare, îmbolnăvire gravă sau deces în familie, șomaj sau înrăutățire financiară a părinților, jefuirea bunurilor personale, consum excesiv de tutun, alcool, droguri în familie, rudă în închisoare, pierderea locuinței, despărțirea de familie, asistarea la violență gravă sau calamități ce au pus viața în pericol.

Pentru fiecare dintre cele cinci variabile dependente prin care am măsurat tranzițiile de succes am realizat câte trei modele de regresie liniară (ierarhică) introducând pe rând în blocuri în fiecare dintre pași (model) variabilele de control. Astfel pentru a vedea cât din varianța variabilei dependente (adică pe rând dintre cele cinci tranziții de succes) este explicată de variabilele (factorii de control, indicatorii) demografici, ai excluziunii sociale și ai influenței evenimentelor negative de viață, le-am introdus pe rând

În cele trei modele de regresie. În cazul tuturor celor cinci variabile dependente, în primul model am introdus variabile demografice (gen, mediu de rezidență) pentru a vedea influența efectului acestora asupra succesului educațional, al bunăstării psihologice, al evitării angajării în comportamente de risc, al percepției proprii sănătății și al angajării în muncă. În pasul doi, am introdus un al doilea grup de factori pentru a vedea câtă putere explicativă au indicatorii excluziunii sociale, ținând sub control variabilele demografice. În ultimul pas am introdus factorul compozit care cuprinde acele evenimente de viață negative asupra cărora tânărul nu are nici un control, dar care am presupus noi, pot influența (negativ) succesul tranziției spre maturitate. Introducând și acest factor putem vedea, în modelul trei cât din varianța succesului educațional, al evitării angajării în comportamente de risc, al bunăstării psihologice, al percepției proprii sănătății și al angajării în muncă al tinerilor este explicată prin intermediul acestor trei grupe de factori (demografici, ai excluziunii sociale și al evenimentelor negative de viață). Prezentăm mai jos cum sunt explicați fiecare dintre factorii de succes ai tranziției la maturitate:

Succesul educațional este explicat de către gen și mediu de rezidență în proporție de 6%, de către factorii excluziunii sociale în proporție de 7% și de către evenimentele negative în proporție de 1%. Toți acești factori explică împreună 14,4% din varianța succesului educațional al unui tânăr.

Bunăstarea psihologică este explicată în proporție de 0,6% de către gen și mediu de rezidență, în proporție de 3,4% de către factorul excluziunii sociale și de 10% de către factorul evenimente negative de viață. Toți acești factori explică împreună 13,3% din varianța bunăstării psihologice a unui tânăr.

Evitarea angajării în comportamente de risc este explicată de 8% de către factorii demografici (gen, mediu de rezidență), de 1% de către factorul excluziunii sociale (deprivare materială, sărăcie financiară, intensitate scăzută a muncii, nivel educațional al părinților) și în proporție de 5% de către factorul ce ține de evenimentele negative de viață. Toți acești factori explică împreună aproximativ 15% (14,9%) din varianța evitării de a se angaja în comportamente de risc al tânărului.

Percepția asupra stării de sănătate este explicată 5% de către gen și mediu de rezidență, 3% din varianța stării de sănătate este explicată de factorul excluziunii sociale și 4% de către factorul ce ține de evenimentele negative de viață. Toți acești factori împreună explică 12% din varianța stării de sănătate a tânărului.

Angajarea în muncă este explicată 1% de către gen și mediu de rezidență, 4% de către factorii excluziunii sociale și 1% de către factorul ce ține de evenimentele negative de viață. Toți acești factori explică 6% din varianța angajării în muncă a tinerilor.

Genul și mediul de rezidență explică 6% din succesul educațional, 0,6% din bunăstarea psihologică, 8% din evitarea angajării în comportamente de risc, 5% din starea de sănătate și 1% din angajarea în muncă. Variabilele demografice (gen, mediu de rezidență) au cea mai mare contribuție în explicarea evitării angajării tânărului în comportamente de risc (8%), apoi în explicarea succesului educațional (6%), urmată de 5% în explicarea stării de sănătate. Variabilele demografice explică cel mai puțin bunăstarea psihologică și angajarea în muncă a tinerilor (0,6% respectiv 1%).

Factorii excluziunii sociale explică 6% succesul educațional, 3,4% bunăstarea psihologică, 1% evitarea angajării în comportamente de risc, 3% din percepția propriei sănătăți și 4% angajarea în muncă a tânărului. Cea mai mare contribuție a factorilor

excluziunii sociale o au în explicarea succesului educațional al tânărului, explică 4% din angajarea în muncă, 3,4% din bunăstarea psihologică, 3% din percepția propriei sănătăți a tânărului și cea mai mică putere explicativă a factorilor excluziunii sociale este în varianța evitării angajării în comportamente de risc a tânărului.

Factorii ce țin de existența evenimentelor negative explică 1% din succesul educațional, 10% din bunăstarea psihologică, 5% din evitarea angajării în comportamente de risc, 4% din percepția propriei sănătăți și 1% din angajarea în muncă a tinerilor. Factorii ce țin de evenimentele negative de viață au cea mai mare contribuție în explicarea bunăstării psihologice a tânărului (10% din varianța bunăstării psihologice este explicată prin intermediul factorilor ce țin de evenimentele negative de viață), 5% explică pentru evitarea angajării în comportamente de risc al tânărului, 4% din percepția propriei sănătăți și cel mai puțin 1% explică din angajarea în muncă a tânărului.

Efectul cel mai mare asupra succesului educațional îl au variabilele ce țin de factorii excluziunii sociale, 7% din varianța succesului educațional este explicată de către *factorii excluziunii sociale*.

Efectul cel mai mare asupra bunăstării psihologice a tânărului îl au factorii ce țin de evenimentele negative de viață, 10% din varianța bunăstării psihologice a tânărului este explicată de către *factorii evenimentelor negative de viață*.

Efectul cel mai mare asupra evitării angajării în comportamente de risc îl au factorii demografici, 8% din varianța evitării angajării în comportamente de risc este explicată de *gen și mediul de rezidență al tânărului*.

Efectul cel mai mare asupra percepției stării de sănătate îl au factorii demografici, 5% din varianța percepției asupra stării de sănătate a tânărului este explicată de către *gen și mediul de rezidență*.

Efectul cel mai mare asupra angajării în muncă al tinerilor îl au factorii excluziunii sociale, 4% din varianța angajării în muncă este explicată de către *factorii excluziunii sociale*.

Influența cea mai mare a acestor trei factori (variabile demografice, factorii excluziunii sociale și cei ce țin de evenimentele negative de viață) o au asupra *evitării angajării în comportamente de risc* (explică 14,9% din varianță), urmată de *efectul asupra succesului educațional*, explicând 14,4% din varianța succesului educațional, 12% din percepția asupra stării de sănătate este explicată de acești trei factori și 6% din varianța angajării în muncă a tânărului.

Factorii excluziunii sociale au cel mai mare efect asupra succesului educațional al tânărului și asupra angajării în muncă (7% respectiv 4% din varianța succesului educațional, respectiv angajării în muncă este explicată de către factorii excluziunii sociale).

Factorii demografici (gen, mediu de rezidență) au cel mai mare efect asupra evitării angajării în comportamente de risc al tinerilor și asupra percepției stării de sănătate (8% respectiv 5% din varianța evitării angajării în comportamente de risc, respectiv a percepției asupra stări de sănătate a tânărului este explicată de către factorii demografici).

Factorii ce țin de evenimentele negative de viață au cel mai mare efect în cazul unei singure tranziții de succes spre maturitate și anume în cazul bunăstării psihologice a tânărului, explicând 10% din varianța bunăstării psihologice, de altfel având cel mai

mare efect dintre toate variabilele de control. Al doilea cel mai mare efect al unei variabile de control este cel al variabilei independente ce ține de factorii demografici (gen, mediu de rezidență) pe care îl are asupra evitării angajării în comportamente de risc și anume 8% din varianța evitării angajării în comportamente de risc este explicată prin intermediul factorilor demografici.

Tabelul 4.23 prezintă rezultatele obținute în urma prezicerii succesului educațional. În prima etapă variabilele demografice (gen, mediu de rezidență) au avut un efect semnificativ asupra succesului educațional explicând 6% din varianță. Datele din pasul 2 sunt obținute în urma introducerii în modelul explicativ a variabilelor ce țin de excluziunea socială (deprivare materială, educația părinților, sărăcia financiară, intensitate scăzută a muncii, percepția statutului familiei). Se obține astfel un plus de 7% în explicarea varianței, iar în ultimul pas, în modelul 3 introducând și o variabilă ce ține de contextul social (evenimente negative, pasive) întregul model explică 14% din succesul educațional al tinerilor. Au un succes educațional tinerii a căror părinți au cel puțin facultate față de cei ai căror părinți au cel mult liceul absolvit, față de băieți fetele, și cei a căror părinți au cel puțin studii medii față de cei care au cel mult studii medii. Cu alte cuvinte tinerii a căror părinți au mai mulți ani de educație au și un succes educațional mai mare (să finalizeze un liceu, să aibă o reușită la examenul de BAC, să continue pregătirea post-liceu, să se înscrie la învățământul superior, să aibă rezultate bune la învățatură și să vrea să continue pregătirea educațională).

Tabelul 4.23: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru *succes educațional*

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.	B	Er. Std	sig.
(Constant)	4,009	0,087	0,000	3,653	0,235	0,000	3,778	0,237	0,000
Gen (0 = băiat)	0,636	0,087	0,000	0,642	0,084	0,000	0,645	0,084	0,000
Mediu de rezidență (0 = rural)	0,547	0,088	0,000	0,269	0,090	0,003	0,297	0,090	0,001
Deprivare materială severă (0 = nu)	-	-	-	-0,477	0,117	0,000	-0,456	0,116	0,000
Nivel de educație (liceu absolvit)	-	-	-	0,603	0,162	0,000	0,627	0,162	0,000
Nivel de educație (facultate)	-	-	-	1,013	0,172	0,000	1,034	0,172	0,000
Sărăcie financiară (0 = nu)	-	-	-	-0,393	0,105	0,000	-0,374	0,104	0,000
Intensitate scăzută a muncii 0 = nu	-	-	-	-0,634	0,197	0,001	-0,598	0,197	0,002
Percepția statutului familiei	-	-	-	0,006	0,024	0,814	-0,005	0,024	0,852
Evenimente neg., tânărul NU are rol activ	-	-	-	-	-	-	-0,100	0,030	0,001
N	1376			1376			1376		
R2	0,062			0,137			0,144		
Sig. R change	0,062			0,075			0,007		

Tabelul 4.24 prezintă analiza de regresie pentru bunăstarea psihologică. În primul pas, variabilele demografice (gen, mediu de rezidență) deși au un efect semnificativ asupra bunăstării psihologice explică sub 1% din varianța bunăstării psihologice, însă până

În pasul final după introducerea variabilelor ce țin de excluziunea socială (deprivare materială, educația părinților, sărăcia financiară, intensitate scăzută a muncii, percepția statutului familiei) și a contextului social (evenimente negative, pasive), ca variabile explicative, puterea explicativă crește la 13%. Variabilele cu un efect semnificativ în model sunt variabilele demografice: genul (băieții au o bunăstare psihologică mai bună decât fetele) ($B = -1,813$), tinerii din mediul urban au o bunăstare mai bună comparativ cu cei din mediul rural ($B = 1,733$) și din variabilele ce țin de excluziunea socială, factorul percepției subiective asupra familiei, cei care au o percepție subiectivă mai bună asupra familiei au și o bunăstare psihologică mai mare ($B = 1,013$). Cea mai mare influență asupra explicării bunăstării psihologice a tinerilor o are factorul ce ține de evenimentele negative de viață (accidentarea sau o boală gravă, probleme cu poliția, îmbolnăvirea gravă sau moartea unui membru al familiei; șomajul sau înrăutățirea statutului financiar al părinților, asistarea la scene de violență gravă în familie, consum excesiv de alcool, droguri al unui membru al familiei, jefuirea sub amenințarea forței, despărțirea de familie, trecerea printr-o calamitate naturală cu punerea vieții în pericol) asupra cărora tânărul nu are nici un control ($B = -3,258$), ce înseamnă că acei tineri care nu au trecut prin evenimente negative în viață raportează o sănătate psihologică în mai mare măsură.

Tabelul 4.24: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru bunăstare psihologică

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.
(Constant)	76,177	0,820	0,000	68,136	2,270	0,000	72,257	2,187	0,000
Gen (0 = băiat)	-1,711	0,820	0,037	-1,869	0,809	0,021	-1,813	0,769	0,019
Mediu de rezidență (0 = rural)	1,706	0,828	0,040	0,867	0,867	0,317	1,733	0,828	0,037
Deprivare materială severă (0 = nu)	-	-	-	-0,503	1,121	0,654	0,190	1,068	0,859
Nivel de educație (liceu absolvit)	-	-	-	1,416	1,568	0,367	2,235	1,494	0,135
Nivel de educație (facultate)	-	-	-	0,827	1,664	0,619	1,562	1,584	0,324
Sărăcie financiară (0 = nu)	-	-	-	-1,709	1,007	0,090	-1,131	0,960	0,239
Intensitate scăzută a muncii (0 = nu)	-	-	-	-3,837	1,924	0,046	-2,479	1,834	0,177
Percepția statutului familiei	-	-	-	1,346	0,235	0,000	1,013	0,226	0,000
Evenimente neg., tânărul NU are rol activ	-	-	-	-	-	-	-3,258	0,274	0,000
N	1354			1354			1354		
R ²	0,006			0,041			0,133		
Sig. R change	0,006			0,035			0,091		

Tabelul 4.25 prezintă rezultatele analizei de regresie pentru explicarea influențelor variabilelor demografice, a celor ce țin de excluziunea socială și a celei ce ține de evenimentele negative de viață asupra riscului tinerilor de a se angaja în comportamente de risc. Pe parcursul celor trei modele pe măsura introducerii tuturor variabilelor explicative, puterea explicativă scade de la 8% ($R^2 = 0,82$) în cazul modelului în care sunt introduse doar variabilele demografice la 0,9% ($R^2 = 0,09$) când în model sunt și variabilele ce țin de factorii excluziunii sociale și ajunge la o putere explicativă de 14% ($R^2 =$

0,14) în modelul 3 atunci când alături de aceste două categorii de variabile (demografice și cele ce țin de excluziunea socială) introducem și variabila ce ține de evenimentele negative de viață. Astfel fetele evită angajarea în muncă în mai mare măsură comparativ cu băieții ($B = 0,597$), tinerii din mediul rural evită angajarea în comportamente de risc în mai mare măsură decât cei din mediul urban ($B = -0,228$), cei ai căror părinți nu au studii superioare evită angajarea în comportamente de risc în mai mare măsură comparativ cu tinerii ai căror părinți au studii superioare ($B = -0,304$) și în cazul tinerilor în viața cărora nu au avut loc evenimente negative aceștia evitând în mai mare măsură angajarea în comportamente de risc comparativ cu tinerii care au trecut în viață prin evenimente negative, aceștia din urmă angajându-se în mai mare măsură în comportamente de risc ($B = -0,201$). Cel mai mare efect asupra evitării comportamentelor de risc îl are genul și educația părinților în sensul că, fetele și tinerii a căror părinți au un nivel educațional mai mare sunt și cei care se angajează mai puțin în comportamente de risc.

Tabelul 4.25: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru evitarea angajării în comportamente de risc

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.
(Constant)	7,743	0,061	0,000	7,664	0,171	0,000	7,916	0,168	0,000
Gen (0 = băiat)	0,588	0,061	0,000	0,588	0,061	0,000	0,597	0,059	0,000
Mediu de rezidență (0 = rural)	-0,319	0,062	0,000	-0,280	0,065	0,000	-0,228	0,063	0,000
Deprivare materială severă (0 = nu)	-	-	-	-0,016	0,085	0,853	0,028	0,082	0,730
Nivel de educație (liceu absolvit)	-	-	-	-0,152	0,119	0,201	-0,103	0,115	0,369
Nivel de educație (facultate)	-	-	-	-0,344	0,126	0,006	-0,304	0,122	0,013
Sărăcie financiară (0 = nu)	-	-	-	0,024	0,075	0,752	0,060	0,073	0,409
Intensitate scăzută a muncii (0 = nu)	-	-	-	-0,182	0,144	0,206	-0,100	0,140	0,473
Percepția statutului familiei	-	-	-	0,043	0,018	0,015	0,023	0,017	0,185
Evenimente neg., tânărul NU are rol activ	-	-	-	-	-	-	-0,201	0,022	0,000
N	1343			1343			1343		
R ²	0,082			0,094			0,149		
Sig. R change	0,082			0,012			0,055		

În Tabelul 4.26 în care am introdus în 3 modele de regresie liniară ierarhică aceleași variabile explicative, puterea explicativă a ultimului model crește de la 0,5% ($R^2 = 0,05$) la 12% ($R^2 = 0,12$) pentru a explica sănătatea tinerilor. Variabilele cu efect semnificativ asupra explicării unei sănătăți a tinerilor în ultimul model, care explică 12% din varianță sunt genul ($B = -0,450$; $p < 0,0001$), mediul de rezidență ($B = 0,118$; $p < 0,0001$), deprivarea materială ($B = -0,146$; $p < 0,05$), percepția statutului familiei ($B = 0,068$; $p < 0,0001$) și existența evenimentelor negative de viață ($B = -0,144$; $p < 0,0001$). Fetele, tinerii din urban, cei care nu sunt în situație de deprivare materială, cei care au o percepție bună asupra statutului financiar al familiei și tinerii care nu au trecut prin evenimente negative în viața lor se percep mai sănătoși comparativ cu băieții, tinerii din rural,

cei care sunt în situație de deprivare materială și care au o percepție mai puțin bună asupra statutului financiar al familiei sau au trăit în viața lor evenimente negative în care nu ei au avut un rol activ.

Tabelul 4.26: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru percepția stării de sănătate

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.
(Constant)	3,587	0,053	0,000	3,317	0,148	0,000	3,498	0,147	0,000
Gen (0 = băiat)	-0,454	0,053	0,000	-0,456	0,053	0,000	-0,450	0,052	0,000
Mediu de rezidență (0 = rural)	0,109	0,054	0,043	0,082	0,057	0,147	0,118	0,056	0,034
Deprivare materială severă (0 = nu)	-	-	-	-0,176	0,073	0,016	-0,146	0,072	0,042
Nivel de educație (liceu absolvit)	-	-	-	-0,224	0,102	0,028	-0,191	0,100	0,056
Nivel de educație (facultate)	-	-	-	-0,196	0,108	0,070	-0,167	0,106	0,114
Sărăcie financiară (0 = nu)	-	-	-	0,078	0,066	0,236	0,107	0,065	0,099
Intensitate scăzută a muncii (0 = nu)	-	-	-	-0,156	0,124	0,210	-0,110	0,122	0,366
Percepția statutului familiei	-	-	-	0,083	0,015	0,000	0,068	0,015	0,000
Evenimente neg., tânărul NU are rol activ	-	-	-	-	-	-	-0,144	0,019	0,000
N	1349			1349			1349		
R ²	0,054			0,087			0,125		
Sig. R change	0,054			0,034			0,38		

Tabelul 4.27 arată cum se comportă variabilele explicative introduse în modelele de regresie liniară ierarhică pentru explicarea experienței în muncă a tinerilor, puterea efectului explicativ fiind mică de 0,1% ($R^2 = 0,01$) și crescând puțin până în pasul final al modelului 3 la 0,6%, ($R^2 = 0,06$) când au fost introduse în analiză toate variabilele. Efecte semnificative asupra angajării în muncă a tinerilor au variabile precum genul, nivelul educațional mare al părinților, sărăcia financiară, percepția subiectivă asupra statutului familiei și existența evenimentelor negative, fără rol activ din partea tânărului. Cea mai mare influență asupra angajării în muncă a tinerilor o are factorul nivelul de educație al părinților ($B = -0,184$). Intensitatea scăzută a muncii în familie are efect semnificativ în modelul de regresie 2 ($B = 0,218$; $p < 0,05$), dar odată cu introducerea variabilei existența evenimentelor negative, fără influența tânărului, efectul semnificativ al acestei variabile dispare. Băieții, cei ai căror părinți nu au studii superioare, tinerii care se află în situație de sărăcie financiară, cei care au o percepție mai puțin bună asupra statutului financiar familial și cei care au trăit evenimente negative în viața lor (probabil șomajul sau înrăutățirea statutului financiar al părinților, dar și celelalte evenimente negative) sunt cei care tind să aibă o experiență în muncă încă de la începutul perioadei adulte tinere.

Tabelul 4.27: Analiza de regresie liniară (ierarhică) pentru angajarea în muncă

	Model 1			Model 2			Model 3		
	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.	B	Er. std	sig.
(Constant)	1,755	0,046	0,000	1,916	0,127	0,000	1,830	0,128	0,000
Gen (0 = băiat)	-1,46	0,046	0,002	-0,141	0,045	0,002	-0,143	0,045	0,002
Mediu de rezidență (0 = rural)	-1,43	0,046	0,002	-0,035	0,049	0,468	-0,054	0,048	0,267
Deprivare severă (0 = nu)	-	-	-	0,050	0,063	0,424	0,036	0,063	0,567
Nivel de educație (liceu absolvit)	-	-	-	0,029	0,088	0,742	0,012	0,087	0,887
Nivel de educație (facultate)	-	-	-	-0,169	0,093	0,068	-0,184	0,092	0,047
Sărăcie financiară (0 = nu)	-	-	-	0,136	0,056	0,016	0,123	0,056	0,029
Intensitate scăzută a muncii (0 = nu)	-	-	-	0,218	0,106	0,041	0,193	0,106	0,068
Percepția statutului familiei	-	-	-	-0,040	0,013	0,002	-0,033	0,013	0,012
Evenimente neg., tânărul NU are rol activ	-	-	-	-	-	-	0,068	0,016	0,000
N	1376			1376			1376		
R2	0,014			0,052			0,064		
Sig. R change	0,014			0,038			0,012		

Am realizat și analize de regresie liniare ierarhice pentru aceleași variabile dependente succes educațional, bunăstare psihologică, sănătate, comportamente de risc și muncă, introducând în modele de această dată variabila deprivare materială cu 4 nuanțe în funcție de intensitatea deprinderii. Puterea explicativă a acestor noi modele este similară cu cele prezentate anterior, cele patru nivele ale deprinderii materiale alături de celelalte variabile individuale (demografice), variabile ce țin de excluziunea socială și cea care ține contextul social explicând 13% din succesului educațional, 14% din bunăstarea psihologică, 15% din evitarea comportamentelor de risc, 11% din sănătate și sub 1% din experiența în muncă (0,6%). Puterea explicativă a acestor nivele sau trepte ale deprinderii materiale este semnificativă în cazul succesului educațional (deprivare materială nivel 4; $B = -0,482$; $p < 0,05$), al bunăstării psihologice (deprivare materială, nivel 4; $B = 3,006$; $p < 0,05$) și al sănătății (deprivare materială, nivel 1, $B = 0,264$; $p < 0,05$) și nu este semnificativă în cazul evitării comportamentelor de risc și al debutului în muncă.

Debutul în muncă al tinerilor și factorii care îl influențează

Intrarea în diferite traiectorii de carieră este dependentă în mare măsură de nivelul de calificare obținut în cei 16 ani de educație și puternic influențată de clasa socială, care este un factor major în explicarea traseului profesional (Bates și Riseborough, 1993). Banks și colab. (1992) au arătat că localizarea geografică este un factor important, ca urmare a variațiilor de șomaj și a oportunităților de angajare. Traseul spre maturitate poate fi schimbată prin puncte de cotitură pe care Denzin (1989) le numește „epifanii”, Antikainen și colab. (1996) le numește *evenimente ale vieții*, Alheit (1994) vorbește despre „discontinuitatea biografică”.

Variabila dependentă este debutul în muncă al tinerilor cu două stări: nu are experiență în muncă (cod 0) și are experiență în muncă (cod 1), evenimentul de interes fiind debutul experienței în muncă (de aceea atașăm valoarea 1). Ne interesează tinerii pentru care valoarea variabilei dependente este 1 și modul în care diverși factori influențează apariția acestei stări a variabilei dependente. Pentru fiecare variabilă independentă alegem o categorie de referință în raport cu care vom avea șanse relative pentru celelalte categorii - șanse ca variabila dependentă să fie „debutul experienței în muncă al tinerilor”.

Tabelul 4.28: Șanse relative a debutului în muncă al tinerilor
(0 – nu are experiență în muncă, 1 – are experiență în muncă)

	Exp (B)	Sig.
Constant	3,05	0,00
Genul (ref. fată)	1,47	0,00
Mediul de rezidență (ref. urban)	1,07	0,51
Deprivare materială (ref. nu e în situație de deprivare materială)	0,71	0,02
Sărăcie financiară (ref. nu e sărac)	0,59	0,00
Intensitatea muncii (ref. în familie nu există situație scăzută a muncii)	0,52	0,01

Regresia logistică face referire la probabilitățile și la șansele ca un eveniment să se întâmple.

Coeficienții de regresie logistică standardizați (Exp B – beta exponențial) exprimă riscul ca un anumit factor să producă evenimentul. Atunci când coeficientul factorului este peste 1 riscul crește – riscul ca un anumit factor să producă evenimentul crește, iar atunci când coeficientul factorului este sub 1 riscul scade – riscul ca un anumit factor să producă evenimentul scade.

Pentru debutul în muncă al tinerilor, uitându-ne la coeficientul de determinație multiplă R^2 Nagelkerke, modelul explică 0,4% din variația variabilei dependente (debutul în muncă al tinerilor), un procent destul de mic. Modelul ne ajută să eliminăm variabile ne semnificative. Uitându-ne la coeficienții beta exponențiali, putem afirma următoarele:

- șansa ca o persoană de gen feminin să prefere un debut în muncă față de șansa ca o persoană de gen masculin să nu prefere experimentarea muncii de la această etapă a vieții crește cu un factor de 1,47 atunci când indicele de gen crește cu o unitate, ținând sub control celelalte variabile.
- în ceea ce privește deprivarea materială, șansa ca un tânăr să prefere un debut în muncă de la această vârstă comparativ cu unul care să nu prefere un astfel de debut scade cu un factor de 0,71. Prin urmare tinerii a căror familie nu se află în situație de deprivare materială au șanse mai mici să prefere un debut în muncă de la această vârstă.
- aceeași situație e și în cazul tinerilor care nu sunt în situație de sărăcie financiară, șansa de a prefera un debut în muncă în cazul lor scade cu 0,59, astfel că tinerii care nu sunt în situație de sărăcie financiară au șanse mai mici să prefere un debut în muncă.
- șansa ca un tânăr care trăiește într-o familie în care nu există o situație scăzută a muncii de a prefera un debut în muncă scade cu un factor de 0,52. Tinerii care trăiesc

În familii cu o intensitate scăzută a muncii au șanse mai mari de a prefera să lucreze imediat după finalizarea liceului sau chiar din timpul liceului.

4.7.5. Concluzii

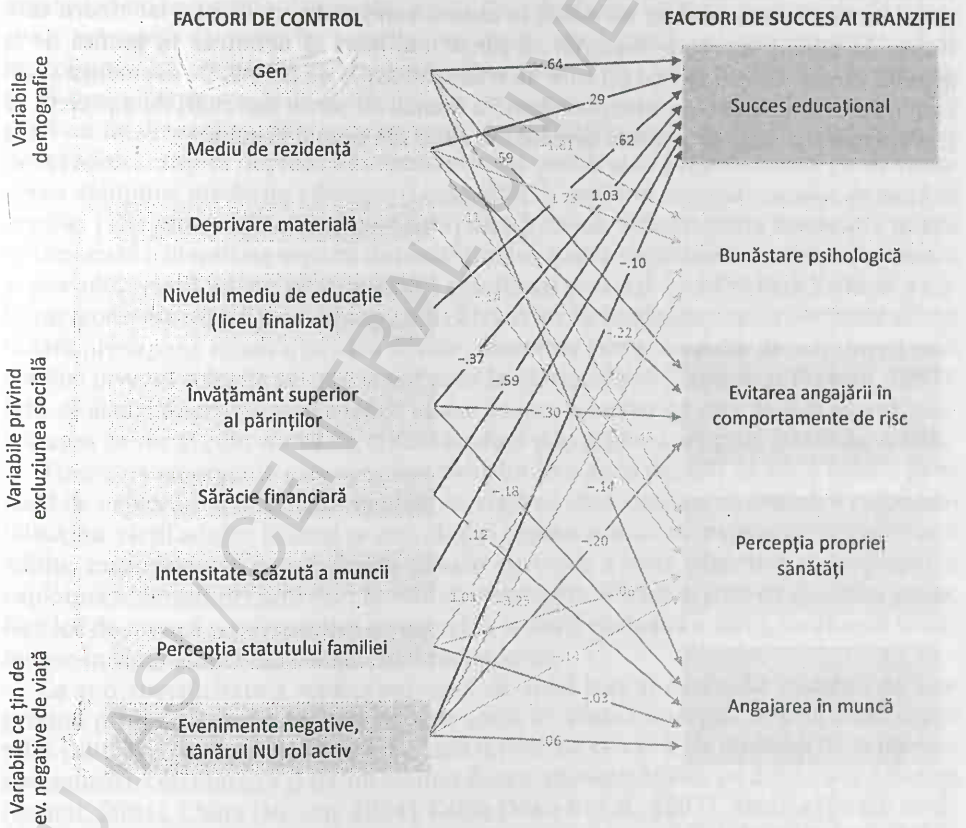
În această a patra cercetare am urmărit efectul factorilor de excluziune socială care influențează succesul tranziției spre maturitate precum deciziile tânărului de a avea experiențe de muncă în primii ani ai perioadei adulte. Am descoperit care sunt rezultatele unui succes al tranziției spre maturitate și în ce măsură succesul tranziției se datorează unor factori demografici, excluziunii sociale și unor evenimente negative de viață, dar și care sunt factorii care determină un debut în muncă al tinerilor. Conform lui Arnett (2011) fenomenul „maturității emergente” este determinat în principal de factori culturali și demografici, dar în același timp este și un fenomen volitiv (depinzând de personalitatea tinerilor adulți, care la un moment dat aleg experimentarea unui anume traseu spre vârsta adultă).

Conform testării ipotezei că tranzițiile de succes sunt influențate negativ de factorii excluziunii sociale, iar efectul evenimentelor negative din viața unui tânăr diminuează șansele unui succes al tranziției spre maturitate în urma analizării datelor provenite de la 1509 tineri, am ajuns la concluzia că factori demografici precum genul și mediul de rezidență, factori ai excluziunii sociale (deprivare materială severă, sărăcia financiară, intensitatea scăzută a muncii în gospodărie, nivelul de educație al părinților și percepția asupra propriului statut socio-economic al familiei), dar și evenimentele negative de viață au influență asupra succesului unei tranziții spre maturitate (succes educațional, evitarea comportamentelor de risc, bunăstare psihologică și starea de sănătate, angajare în muncă). Astfel influența cea mai mare a acestor trei factori (variabile demografice, factorii excluziunii sociale și cei ce țin de evenimentele negative de viață) asupra tranzițiilor de succes spre maturitate o au asupra *evitării angajării în comportamente de risc* (explică 14,9% din varianță), urmată de *efectul asupra succesului educațional*, explicând 14,4% din varianța succesului educațional, 12% din percepția asupra stării de sănătate este explicată de acești trei factori și 6% din varianța angajării în muncă a tânărului (a se vedea Figura 4.5 pentru influența fiecărui factor în parte).

Genul și mediul de rezidență au un efect semnificativ asupra succesului educațional, al bunăstării psihologice, al neangajării în comportamente de risc, asupra percepției pozitive a sănătății și a angajării în muncă a tinerilor. Fetele au un succes educațional mai mare, o bunăstare psihologică mai bună, au o percepție asupra stării de sănătate, în cazul lor sunt șanse mai mici de a se angaja în comportamente de risc și șanse mai mari de a avea un debut în muncă comparativ cu băieții. Tinerii care au crescut până la 14 ani și au beneficiat de avantajele mediului urban au șanse mai mari de succes educațional, au o bunăstare psihologică mai bună, au șanse mai mici de a se angaja în comportamente de risc, au o percepție asupra sănătății și șanse mai mari de a avea o experiență în muncă comparativ cu tinerii din mediul rural. Mediul familial prielnic are un efect semnificativ în explicarea succesului educațional al tânărului, al bunăstării sale psihologice, al neimplicării în comportamente de risc, asupra percepției pozitive a sănătății și a angajării în muncă. Tinerii care provin din familii deprivate material au șanse mai mici de succes educațional, șanse mai mici de a avea o percepție bună asupra propriei sănătăți și șanse mai mari de a avea o experiență în muncă la această vârstă. Nivelul crescut de educație al părinților (studii medii și superioare) se asociază cu un succes educațional mai mare al tinerilor, șanse mai mici ca tinerii să se

angajeze în comportamente de risc, tinerii având o percepție bună a propriei sănătăți, dar șanse mai mici de a avea o experiență în muncă la această vârstă. Tinerii care provin din familii aflate în situație de sărăcie au șanse mai mici de a avea un succes educațional, au o bunăstare psihologică mai scăzută, dar șanse mai mari de a avea un debut în muncă la această vârstă o găsim în cazul lor comparativ cu tinerii care provin din familii care nu se află în situație de sărăcie. Tinerii care provin din familii cu o intensitate scăzută a muncii părinților au șanse mai mici de succes educațional și de a avea o experiență în muncă la această vârstă. Tinerii care se percep ca având un statut socio-economic bun au un succes educațional mai mare, o bunăstare psihologică și o percepție a propriei sănătăți, în cazul lor fiind șanse mai mari de a evita angajarea în comportamente de risc și șanse mai mari de a raporta un debut în muncă la această vârstă. Tinerii care au experimentat în ultimul an mai puține evenimente negative de viață au un succes educațional mai mare, o bunăstare psihologică mai bună, o implicare mai mică (deloc) în comportamente de risc, o percepție asupra sănătății și în cazul lor sunt șanse mai mari de a avea o experiență în muncă.

Figura 4.5: Schema empirică a influenței factorilor de control asupra tranzițiilor de succes spre maturitate



Facultatea a devenit pentru mulți tineri un pas important pentru accederea la statutul de adult. Dintre tinerii studiului nostru peste 99% au absolvit cu succes liceul. În

România accesul în sistemul de învățământ superior nu mai este rezervat unui număr mic de persoane. Astăzi, în special în mediul urban, urmarea cursurilor unei facultăți după terminarea liceului intră în logica parcursului educațional natural și al traseului spre maturitate urmat de cei mai mulți dintre tineri. Există o apetență în creștere a populației tinere din România pentru parcurgerea unui ciclu academic de studii. Dintre tinerii noștri 82,4% continuă studiile după liceu, majoritatea studii universitare (74,8%), cei din urban și fetele își doresc continuarea studiilor în mai mare măsură comparativ cu absolvenții liceelor din rural și băieții. Mai mult de jumătate dintre tineri doresc să urmeze și un master. Un sfert dintre tineri nu-și continuă studiile datorită faptului că au început o experiență în muncă. Majoritatea tinerilor sunt întreținuți de părinți și aleg să se specializeze într-un domeniu care-i pasionează, dar și din dorința de a avea un venit mare în viitor alegând specializări cu perspective mari de angajare și carieră. Dacă băieții vor să-și caute un loc de muncă după finalizarea licenței fetele ar dori continuarea studiilor după finalizarea primului ciclu de studii universitare. Chiar și așa surprinzător este faptul că jumătate dintre tinerii studiului nostru declară că au experiență în muncă și puțin peste 10% dintre tineri muncesc chiar pe perioada studiilor, însă într-un domeniu care nu este legat de specializarea urmată. Cei mai mulți au lucrat/lucrează pentru a câștiga bani și puțin peste 20% pentru a câștiga experiență. Fetele au șanse mai mari de a prefera un debut în muncă comparativ cu băieții, iar tinerii care trăiesc în familii deprivat material au șanse mai mari să debuteze în muncă de la această vârstă comparativ cu cei care nu trăiesc în astfel de familii. De asemenea și cei care trăiesc în familii cu o situație scăzută a muncii au șanse mai mari de a prefera să lucreze imediat după finalizarea liceului sau chiar din timpul liceului.

CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

Conform teoriei lui Arnett, J. J. (2000) pe care am utilizat-o în această lucrare pentru explicarea percepției propriului statut de vârstă al tinerilor, a modului cum definesc maturitatea și a influenței factorilor exclușiunii sociale și a evenimentelor negative de viață asupra tranzițiilor de succes spre maturitate, am demonstrat că etapa adultă în curs de dezvoltare spre maturitate pare să se constituie ca o etapă distinctă a vieții și în cazul tinerilor din România.

Motivele pentru care nu se consideră pe deplin maturi, regăsite în cele mai multe răspunsuri se referă la faptul că nu au independență financiară. Deși nu este singura cauză care afectează auto-percepția cu privire la maturitate, independența are un efect semnificativ asupra generării sentimentului de atingere a stadiului de adult. Atingerea independenței financiare tot mai târziu, pentru o perioadă determinată de timp sau revenirea ulterioară la traiul susținut de părinți reprezintă una dintre cauzele principale pentru care tinerii români nu se consideră adulți. Sentimentul ambivalenței adult emergent – adult pare a fi provocat datorită dependenței financiare față de părinți, determinându-i să nu se considere pe deplin adulți. Din cercetarea I și II a reieșit ca adulții emergenți așteaptă să intre în rolurile de adulți până când se simt pregătiți să le îndeplinească (Settersten; Furstenberg și Rumbaut, 2005). Interpretând datele cercetării IV am putut remarca de asemenea, ca mulți tineri nu-și asumă rolurile unui adult până nu finalizează studiile și au un venit stabil (Holloway et al., 2010). Deși independența adolescenților depinde de contextul socio-politic și de suportul social pentru atingerea anumitor nivele de educație (Lucas, 2001), conform *cadrului ciclului de viață al familiei* (*The family life-cycle framework*) odată atinsă independența financiară tinerii își formează o identitate separat de cea a familiei, își iau angajamentul unui rol în muncă și dezvoltă relații intime pentru suport emoțional și social. În 1959 Erik Erikson a publicat *teoria identității* prin care spunea că tranziția de la adolescență la perioada adultă târnără presupune rezolvarea unei dileme „*identitate versus confuzia de rol*”, tinerii sunt confuzi privind rolurile pe care le vor avea la vârsta adultă (Erikson și Erikson, 1997). Iată, că astăzi tinerii nu sunt confuzi numai asupra rolurilor pe care să și le asume, asupra ceea ce vor și cum vor să fie, ci sunt confuzi și în privința propriului statut de vârstă.

Tinerețea emergentă este specifică tinerilor în a doua decadă de viață fiind o perioadă de explorare a diferitelor modele de viață cu cvasi-amânarea asumării responsabilităților vieții adulte. În timp ce unii aleg să amâne asumarea responsabilităților vieții adulte, bucurându-se de privilegiile acestei perioade a vieții (libertate și timp pentru explorarea identității), alții sunt nevoiți să treacă prin dificultăți (risc de abandon școlar, fără loc de muncă și perspective de viitor) în această perioadă a vieții, incapabili să deuteze în viața adultă din considerente economice.

Ca și o specificitate a acestei perioade de viață este și percepția imaginii de sine privind propria maturitate, care nu este clară în mintea tinerilor. În cele două studii pilot calitative (optzeci de liceeni de clase terminale și o sută de studenți de la diverse specializări, cercetarea I și II) am adunat dovezi că, asemănător cu datele din America (Arnett, 2001), China (Nelson, 2004), Cehia (Macek et al., 2007), Austria (Sirsch et al., 2007), Grecia (Petrogiannis, 2011) și alte țări printre care și România (Nelson, 2009) perioada tranziției spre maturitate este un timp de incertitudine. Tabloul percepției maturității care sumarizează rezultatele din țări și culturi diferite arată că procentul

tinerilor români e similar cu cel al altor tineri privind sentimentul ambivalent al statutului de vârstă. Majoritatea tinerilor lotului nostru de studenți între 18–25 de ani (69%) au răspuns la întrebarea „*Simți că ești adult?*” alegând varianta „*în unele privințe da, în altele nu*”. Un procent de 25% dintre tinerii români consideră că sunt adulți, dar dacă-i luăm în calcul și pe cei care au spus categoric „*nu*” procentul tinerilor români care nu se consideră adulți ajunge la 75%. Ambiguitatea sentimentului de a se simți maturi în răspunsurile tinerilor poate fi explicată prin criteriile prin care aceștia definesc trecerea la maturitate, referindu-se la calități de caracter ce se obțin gradual (se dezvoltă treptat), sunt intangibile și dificil de evaluat în mod explicit și expres precum asumarea responsabilității consecințelor faptelor proprii, luarea deciziilor fără influența altora și a devenirii mai puțin auto-orientat. Acestea sunt procese care se obțin parcurgând o perioadă lungă de timp.

Specificul perioadei emergente de tranziție a fost confirmat și de studiile din cadrul proiectului „*Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală*” (pe două loturi însumând opiniile a 1240 liceeni și studenți) (în carte cercetarea III), folosind un instrument de cercetare testat internațional (*Inventarul de dimensiuni ale adulților emergenți*) propus de Arnett (2001). Rezultatele reflectă criteriile interne ai statutului de adult ca fiind criteriile importante de maturitate pentru tinerii din societățile de astăzi, mai degrabă decât evenimente de tranziție (de ex. a te căsători sau a deveni părinte), care s-au clasat pe locuri foarte joase în opțiunile tinerilor. În ciuda faptului că rezultatele au demonstrat diferențe culturale între diferitele țări, datele din România sunt similare cu cele ale tinerilor americani, austrieci, greci, canadieni, israelieni, chinezi care arată că tranziția la maturitate este definită mai mult prin tranziții individuale, echilibrate în parte de criterii care reflectă preocuparea pentru alții. O posibilă explicație a apropierei concepției tinerilor români de cei din alte societăți ar putea fi mediul economic, social și cultural actual, cu numeroase schimbări care pot fi văzute în România inclusiv în îmbunătățirea standardului de viață și adoptarea valorilor și ideologiilor individualiste specifice societăților din Vest.

Coleman spunea că succesul școlar este influențat de capitalul social intrafamiliar și extrafamiliar (Coleman, 1988). Côté și Allahar (1994) explică faptul că tinerii de astăzi au nevoie de mai multă educație pentru unele locuri de muncă decât a fost necesar pentru aceleași locuri de muncă în trecut. În urma analizelor realizate pe eșantioanele din studiile panel, am studiat legătura dintre factorii excluziunii sociale și variabilele care caracterizează succesul perioadei de tranziție. Recurgând la analizele de regresie am constatat că deși puterea explicativă a acestor factori luați împreună asupra celor cinci tranziții de succes spre maturitate (succes educațional, bunăstare psihologică, percepția sănătății, evitarea angajării în comportamente de risc, angajarea în muncă) este mică, efectul cel mai mare al fiecăruia dintre cele trei grupuri de factori (demografici, ai excluziunii sociale, ce țin de evenimente negative de viață) este diferit pentru explicarea celor cinci tranziții de succes în parte. Astfel, excluziunea socială are cel mai mare efect asupra succesului educațional și asupra angajării în muncă. De altfel și Nagaoka et al. (2014) spun că sărăcia are influență asupra perspectivelor de viitor ale tinerilor: copiii din familii sărace au mai puține șanse decât colegii lor bogați de a finaliza liceul sau de a urma studii universitare. Efectul mediului social asupra succesului educațional este explicat de Lucas (2001) prin *teoria menținerii efective a inegalității* (*theory of effectively maintained inequality* – EMI). Pe de altă parte Jane Loevinger prin *teoria dezvoltării ego-ului* spunea că progresul de la o etapă la alta este determinat de ceasul psihologic nu de vârstă sau mediul social. Teoria explică că tinerii în perioada adolescenței emergente încep să aprecieze diversitatea comportamentelor de rol care îi face unici.

Din teoriile cursului vieții aflăm despre comportamentul oamenilor că el se datorează modificărilor psihologice interioare care la rândul lor sunt determinate de situațiile de viață. Factorii ce țin de evenimentele negative de viață au cel mai mare efect asupra bunăstării psihologice. Factorii demografici au cel mai mare efect asupra evitării comportamentelor de risc și asupra percepției stării de sănătate. Conform abordărilor teoretice am pornit de la ipoteza că succesul tranziției stă sub influența excluziunii sociale (Elder, 1991), iar efectul evenimentelor negative din viața unui tânăr diminuează șansele unui succes al tranziției spre maturitate (Dykstra, van Wissen, 1999).

În urma testării ipotezei pe datele longitudinale ale celor 1509 tineri participanți la ambele valuri ale cercetării (cercetarea IV), am ajuns la concluzia că factori demografici, cei ai excluziunii sociale și cei ce țin de evenimente negative de viață influențează statutul social și succesul perioadei de tranziție. Mai precis, factorii excluziunii influențează semnificativ traseul educațional, evitarea comportamentelor de risc, angajarea în muncă a tinerilor respondenți și contribuie la creșterea nivelului de bunăstare psihologică și a percepției calității bune a propriei sănătăți. Din testarea modelelor de regresie a reieșit de asemenea, că traseele și rezultatele educaționale și de debut în cariera profesională, dar mai ales angajarea în comportamente de risc sunt influențate semnificativ de existența unor evenimente negative de viață. Astfel influența cea mai mare a modelelor care cuprind 1. *variabile demografice* (gen, mediu de rezidență), 2. *excluziunea socială* (deprivare materială severă, sărăcia financiară, intensitatea scăzută a muncii în gospodărie, educația părinților și percepția asupra propriului statut socio-economic al familiei) și 3. *evenimentele negative de viață* se exercită asupra *evitării angajării în comportamente de risc* (explică 14,9% din varianță), urmată de *efectul asupra succesului educațional* (explică 14,4% din varianță), 12% din percepția asupra stării de sănătate și 6% din varianța angajării în muncă a tânărului (a se vedea Figura 4.5 pentru influența fiecărui factor în parte).

Dintre tinerii care nu-și mai continuă studiile, majoritatea (61,3%) nu au resurse și nu cred că pot îmbina studiile cu munca, aceștia spunând că au trebuit/au vrut să muncască, să se întrețină invocând motive economice (nu au avut resurse, bani), aproape un sfert (23,4%) au picat examenele, iar 5,9% spun că le este suficientă atâta școală. Dintre cei care își continuă educația majoritatea sunt studenți și aproximativ 60% vor să urmeze un master în străinătate.

Jumătate dintre tineri au experiență în muncă, un sfert lucrând și în prezent, chiar dacă nu au o experiență într-un domeniu legat de specializarea urmată sau într-un loc de muncă care să-i ajute în realizarea planurilor de carieră. S-au angajat fie printr-un interviu/concurs, prin recomandarea din partea unei cunoștințe/prieteni, puțin peste 10% dintre ei fiind ajutați chiar de părinți să-și găsească un loc de muncă. De altfel cei mai mulți sunt sprijiniți de părinți, nu neapărat financiar, pentru a se descurca în viața de zi cu zi. Majoritatea au lucrat/lucrează pentru a câștiga bani și 20% pentru a câștiga experiență. Majoritatea nu muncesc pentru că spun ei, studiază (deci vor să se dedice studiului, nu văd cum ar face față și pregătirii educaționale și muncii). Pe locul doi se situează lipsa de experiență și a tinereții pe care o invocă angajatorii. Un procent semnificativ spun că ei sau familia lor nu dorește ca ei să muncească, iar alții nu sunt interesați de locurile de muncă pentru că nu găsesc în domeniul în care ei se specializează sau că nu i-a ajutat nimeni să găsească un loc de muncă.

Ca atare, cercetarea panel a diferențiat parcursuri diferite de tranziție ale tinerilor în perioada de după absolvirea liceului către începutul unei cariere profesionale. Chiar dacă în eșantionul cercetării noastre din anul doi acesta nu și-a mai păstrat reprezentativitatea

națională, așa cum a fost în valul I, la nivelul studiului pe liceeni, totuși s-a putut pune în evidență șansele diferite ale tinerilor respondenți care pot conduce la debuturi de carieră profesională și viață familială foarte diferite.

Limitele prezentului studiu și direcțiile viitoare de cercetare

Majoritatea covârșitoare a tinerilor eșantionului din valul 2 al cercetării panel au absolvit liceul, s-au prezentat la BAC și l-au promovat. Cum s-a putut vedea din Tabelul 4.22 (cu datele demografice ale eșantionului), cei din valul 2 provin în mai mare măsură din mediul urban și sunt studenți în diferite centre universitare din țară. Tinerii cu eșec la examenul de Bacalaureat, cei din mediul rural, cei care au absolvit licee profesionale, cei care sunt plecați în străinătate, etnicii romi, cei cu dizabilități, sau tinerii din sistemul de protecție a copilului sunt subreprezențați în acest studiu. Parte din aceste grupuri vulnerabile au fost investigate în cadrul proiectului de cercetare „Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală” de către alți colegi de cercetare (Pop, Roth, 2015), altă parte va trebui să fie investigată de acum încolo.

Totuși, chiar cu aceste limite, s-a putut pune în evidență faptul că după absolvirea liceului tinerii pot urma diverse trasee de viață. Fie continuă pregătirea educațională, fie intră pe piața muncii (nevoiți să se întrețină pe ei și/sau familiile lor), o combinație între cele două sau ajung să trăiască o perioadă de stagnare, neștiind ce să facă cu viața lor, neavând resursele necesare pentru a continua pregătirea educațională (de cele mai multe ori resemnându-se cu statutul de șomer, necalificați în cazul unora sau întreținuți de părinți, în cazul altora). În cercetările viitoare s-ar putea continua investigațiile de tip cantitativ și calitativ pe linia descrierii diferitelor trasee de evoluție spre statutul de adult matur (similar celor descrise de Roth et al., 2009) în funcție de cele două genuri, în mediul rural, la etnicii romi, la absolvenții de liceele profesionale, la tinerii delincvenți și la alte categorii.

Pe baza datelor de până acum se prefigurează patru tipologii de tineri: cei hotărâți a se opri cu pregătirea educațională, tineri care sunt nevoiți să întrerupă pentru moment studiile datorită unor factori externi (economici de cele mai multe ori, pentru a se întreține pe ei și/sau familia lor, din motive de căsătorie, sarcină, pentru a îngriji un membru al familiei ș.a.), tineri cu risc de abandon care deși continuă studiile au șanse ridicate de abandon (fie că lucrează, îmbină studiile cu rolul de părinte, nu au o motivație suficientă sau își pierd motivația pe parcursul studiilor datorită sistemului) și tineri de succes care reușesc să îmbine studiile cu munca. Dacă pentru cei din prima categorie continuarea studiilor este o chestiune de voință și opțiune proprie, pentru cei din categoria a doua și a treia categorie, dacă sunt sprijiniți și încurajați (prin politici și măsuri care să faciliteze accesul și continuarea studiilor post-liceale sau superioare) tinerii din aceste grupuri se pot întoarce la școală sau pot continua pregătirea pentru a-și completa studiile. Interesanți sunt tinerii din a patra categorie pe care noi îi numim de succes, ambițioși, mânați de un activism propriu, care adesea reușesc pe de o parte să obțină o pregătire educațională cât mai înaltă (conștienți de nevoia pregătirii continue pentru a face față unei piețe a muncii tot mai concurențiale, dezvoltându-și cunoștințele și aptitudinile), iar pe de altă parte au trecut printr-un debut în muncă, au experiența muncii, fiind independenți, reușind să se întrețină singuri și să acumuleze experiență în muncă (indiferent dacă lucrează sau nu într-o profesie în care să facă carieră). Factorii politici ar putea găsi modalitățile prin care tinerii din primele

trei categorii să poată trece cu succes în tranziția spre maturitate (pregătire educațională cât mai mare pentru a putea face față pe o piață a muncii tot mai concurențiale) și experiență în muncă (pentru ca inserția lor pe piața muncii să fie cât mai repede și eficientă). Perioada emergentă spre maturitate poate fi atât benefică pentru tinerii ce provin din rândul categoriilor privilegiate economic, dar și ostilă celor lipsiți de resurse financiare și sociale necesare parcurgerii acestui start al vieții.

Alte limite ale cercetării rezultă din perspectiva teoretică la care am recurs, care este oarecum limitativă. Deși modelul nostru de a explica succesul tranziției spre maturitate a acelor tineri cu risc de excluziune socială și a celor care au trecut prin evenimente negative de viață ne arată că factorii psihologici (stima de sine, optimismul, satisfacția cu viața) pot contrabalansa reușita unei tranziții de succes a tinerilor din aceste categorii. Nu am operaționalizat datele conform teoriei rezilienței, care ar putea explica succesul educațional și debutul carierei profesionale al unor tineri cu background de excluziune. Analizele viitoare ar putea lua în considerare și factorul rezilienței tinerilor pentru a vedea în ce măsură acesta are un rol în succesul tranziției spre maturitate.

Limitele acestor studii există și în cazul cercetărilor calitative, dar și în cercetarea panel, în studiul longitudinal. În privința testării percepției asupra statului de vârstă și al criteriilor prin care definesc maturitatea tinerii, în cele două studii calitative, acestea acoperă opiniile unor tineri dintr-un spațiu geografic limitat (orașul Cluj-Napoca), iar în cazul opiniei tinerilor de peste 18 ani acestea se limitează doar la acei tineri care sunt studenți. Însă ar putea fi de așteptat ca acei tineri care nu merg la facultate să fie mai puțin probabil să aibă o percepție duală asupra statului de vârstă. Tinerii care nu merg la școală, în special cei din mediul rural din România, dar nu exclusiv, ar putea fi forțați datorită situației economice de a prelua unele roluri (de ex. loc de muncă) făcându-i să se simtă ca un membru adult al comunității de la o vârstă mai mică. Limita în cazul cercetării panel longitudinale se referă la dezechilibrul eșantionului din cel de-al doilea val (unde sunt slab reprezentați tinerii care nu-și continuă studiile, cei din mediul rural și care probabil nu au absolvit liceul). Pentru a ajunge la aceștia pe viitor metoda de cercetare ar putea fi alta decât cea on-line și în combinație cu un stimulente financiar sau recompensați cumva pentru implicare în studiu, am putea obține mai multe informații și de la tinerii din aceste categorii.

De asemenea o limită a primelor două studii calitative rezultă și din utilizarea termenilor „adult” și „matur” cu același înțeles. Conform definițiilor din Dicționarul explicativ al limbii române și din Noul dicționar al limbii române, ei au același înțeles, cel de „stare de dezvoltare deplină”. Pe această bază, în chestionarele administrate celor două loturi elevi/studenți, termenii „adult” și „matur” au fost folosiți ca având același sens. Deși am observat că unii studenți au făcut diferența între *a fi matur* și *a fi adult*, unii spunând că sunt adulți, dar nu și maturi și invers; noi am tratat răspunsurile lor ca și când s-ar referi la același lucru (având în vedere că numărul studenților care fac diferența între acești termeni este mic). În cercetări viitoare acești termeni este bine să fie folosiți în întrebări distincte.

Este esențial să cunoaștem modul în care oamenii își trăiesc viața din copilărie până la bătrânețe, despre modul în care parcursurile anterioare ale vieții influențează ulterior cursul dezvoltării și îmbătrânirii și despre contextele istorice și geografice în care are loc dezvoltarea umană. E nevoie ca guvernele din toate țările să investească financiar și social în tineri pentru a-și putea dovedi potențialul lor în tranziția spre maturitate și pentru a deveni cetățeni activi și implicați în societate. Este necesar ca autoritățile locale în parteneriat cu actorii responsabili în domeniul educației și formării profesionale inițiale și

continue (școli, universități, furnizori de formare continuă, parteneri sociali) să contribuie la organizarea și dezvoltarea unor centre de învățare permanentă la nivel local, pe baza unor oferte adaptate nevoilor specifice diferitelor grupuri țintă interesate sau pot revigora activitatea celor deja existente.

BIBLIOGRAFIE

- Academia Română (1998). *Dicționar explicativ al limbii române*, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic, pe www.dexonline.ro accesat la 7.08.2012.
- Adams, G., R., Berzonsky, M., D. (2006). *Blackwell Handbook of Adolescence*, USA: Blackwell Publishing Ltd.
- AESSM, (Agenția Europeană pentru Securitate și Sănătate în Muncă) (2013) la <https://osha.europa.eu/ro/safety-health-in-figures>, accesat la data de 10.10.2014.
- Agabrian, M. (2005). *Parteneriatul școală-familie: perspectiva adolescenților în România socială – Drumul schimbării și al integrării europene*, (coord.) Petru Iluț, Laura Nistor, Traian Rotariu, Ed. Eikon: Cluj-Napoca, Vol. II, pp. 167–184.
- Agenția pentru strategii Guvernamentale, (2008). *Sistemul universitar românesc – realități, cauze, soluții*, <http://www.telegrafonline.ro/pdf/22699e744bea9049c8d23544fae826c0.pdf>, accesat la 20.12.2014.
- Alheit, P. (1994). *Taking the Knocks: Youth Unemployment and Biography – A Qualitative Analysis*, (London, Cassell).
- Andersson, G., Philipov D. (2002). *Life-table representations of family dynamics in Sweden, Hungary, and 14 other FFS countries: a project of descriptions of demographic behavior*, în *Demogr. Res.* 7(4): 67–144.
- ANOFM, (2013). Situația șomajului în noiembrie 2013 <http://www.anofm.ro/files/Situatia%20somajului%20nov%202013.PDF>, accesat la data de 10.12.2013.
- ANPCDEFP, (Agenția Națională pentru Programe Comunitare în domeniul educației și formării profesionale) (2015). *Despre strategia Lisabona 2020*, http://www.anpcdefp.ro/userfiles/Anexa_3_TIM_Strategia_Europa_2020.pdf, accesat 23.03.2015.
- Apostu O., Balica M., Fartușnic C., Florian B., Horga I., Novak C., Voinea L. (2015). *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*, <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/03/PUBLICATIE-Sistemul-de-Invatamant-2014.pdf>, accesat la data de 29.05.2015.
- Arnett, J. J. (2001). *Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence Through Midlife*, *Journal of Adult Development*, 8 (2), 133–143, http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_conceptions_of_the_transition_to_adulthood.pdf, accesat la 28.06.2012.
- Arnett, J. J. (2003). *Conceptions Of The Transition To Adulthood Among Emerging Adults In American Ethnic Groups*, *New Directions For Child And Adolescent Development*, No. 100.
- Arnett, J. (2011). *Emerging Adulthood(s). The Cultural Psychology of a New Life Stage* (cap. 12), în Arnett J., Lene (ed.), 2011, *Bridging Cultural and Developmental Approaches to Psychology. New Syntheses in Theory, Research and Policy*, New York: Oxford University Press.
- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Antikainen, A., Houtsonen, J., Kaupilla, J., Huotelin, H. (1996). *Using in a Learning Society: Life Histories, Identities and Education*, (London, Falmer).
- Baizan, P., Aassave, A., Billari, FC. (2004). *The interrelations between cohabitation, marriage and first birth in Germany and Sweden*. *Popul. Environ.* 25(6): 531–61.
- Balica M. (coord.), M., Fartușnic C., Horga I., Apostu O., Florian B., Voinea L., Novak C., Olaru C. (2010). *Abandonul timpuriu și perspectivele tinerilor pe piața muncii*, București: INS, Institutul de Științe ale Educației, http://nou2.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/raport_abandon_timpuriu_final.pdf, accesat în mai 2015.
- Banca Mondială și UNICEF (2010). *Rapid Assessment of the Social and Poverty Impacts of the Economic Crisis in Romania*, http://www.unicef.org/romania/Rapid_Assesment_of_the_social_and_poverty_impacts_Final_Report.pdf, accesat la data de 20.12.2014.

- Banks, M., Bates, I., Breakwell, G., Bynner, J., Elmer, N., Jamieson, L. & Roberts, K. (1992) *Careers and Identities: Adolescent Attitudes to Employment, Training and Education, Their Home Life, Leisure and Politics* (Milton Keynes, Open University Press).
- Barker, C. (2008). *Cultural Studies: Theory and Practice*. London, Sage Publications.
- Bazac D., Cincă E., Cristea D., Mahler F., Neacșu I., Potolea D., Toma Ș., Vlăsceanu L. (1985). *Tineret, muncă, integrare*, București: Editura Politică.
- Bădina, O. (1972). *Tineret industrial. Acțiune și integrare socială*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București.
- Benson P. L., Scales P. C., Hawkins J. D., Oesterle S., Hill, K. G. (2004). *Successful Young Adult Development*, <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/SuccessfulDevelopment.pdf>, accesat la 4.11.2015.
- Bengtson, V. L., Allen, K. R. (1993). *The Life Course Perspective Applied To Families Over Time*, în *Sourcebook Of Family Theories And Methods: A Contextual Approach*, Ed. P. Boss, W. Doherty, R. Larossa, W. Schumm, și S. Steinmetz. New York: Plenum.
- Billari, FC; Philipov, D. (2004a). *Education and the transition to motherhood: a comparative analysis of Western Europe*. Eur. Demogr. Work. Pap. 3, Vienna Inst. Demogr.
- Billari, FC; Philipov, D. (2004b). Women's education and entry into a first union. A simultaneous-hazard comparative analysis of Central and Eastern Europe. *Vienna Yearb. Popul. Res.* 2004: 91-110.
- Blossfeld, H-P., Klijzing, E., Mills, M., Kurz, K., (editori) (2005). *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*. London/New York: Routledge.
- Bo Yee Chau, S. (2006). *The effects of exposure to violence on the health and wellbeing of homeless youth in inner city Toronto: an ecological approach*.
- Boudon, R. (2006). *Tratat de Sociologie*, Editura Humanitas: București.
- Boudon, R. (2009). *Rational Choice Theory in The New Blackwell companion to social theory*, ed. Turner, S. B.
- Branc, S. (2005). *Rolul istoriei orale în descoperirea modelelor de educație familială*, în *România socială – Drumul schimbării și al integrării europene*, (coord) Petru Iluț, Laura Nistor, Traian Rotariu, Ed. Eikon: Cluj-Napoca, Vol. II, pp.184-190.
- Brigitte, I. (2005). *Despre Tendințe pe piața muncii și modalități de percepere a carierei*, în *România socială – Drumul schimbării și al integrării europene*, (coord) Petru Iluț, Laura Nistor, Traian Rotariu, Ed. Eikon: Cluj-Napoca, Vol. II, pp. 12-19
- Brândușa, F. (2008). <http://www.revistacalitateavietii.ro/2008/CV-3-4-2008/05.pdf>, accesat la data de 12.12.2013.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge: Harvard University Press.
- Buchmann C., Marlis; Kriesi I. (2011). Transition to Adulthood in Europe în *Annual Review of Sociology*, 37:481-503.
- Burnnett, L. și D&D Research (2008). *Leo Youth II*, <http://www.slideshare.net/manafu/leo-youth-ii>, accesat pe 17.09.2015.
- Camera deputaților, (2003). *Constituția României*, <http://www.cdep.ro/pls/dic/site.page?id=339>, accesat la 14.05.2013.
- CE, Comisia Europeană (2010). *Europa 2020. O strategie europeană pentru o creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:RO:PDF> accesat în mai 2015.
- CE, (2011). *Eurobarometrul Flash privind „Tineretul în mișcare”*, http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-292_ro.htm, accesat în data de 23.05.2015.
- CE, (2012), SWD 99 final, *Cadru de calitate pentru stagii care însoțește documentul Comunicare Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor, Către o redresare generatoare de locuri de muncă*, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=333&langId=ro&consultId=10&visib=0&furtherConsult=yes>, accesat în 23.05.2015.

- C UE (Consiliul Uniunii Europene) <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=ro&catId=958>, site accesat în 23.04.2015.
- C UE (2010). *Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor. O agendă pentru noi competențe și locuri de muncă. O contribuție europeană la ocuparea integrală a forței de muncă*, http://www.mae.ro/sites/default/files/file/Europa2021/O_agenda_pentru_noi_competente_si_locuri_de_munca.pdf, accesat în 23.05.2015.
- CE (2013). *Employment and Social Developments in Europe*, <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/13/st05/st05571-ad09.en13.pdf>, accesat la 20.10.2015.
- C UE (2014). *Propunere de recomandare a Consiliului privind un Cadru de calitate pentru stagii. Adoptare*, <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?t=PDF&gc=true&sc=false&f=ST+7029+2014+REV+1&l=ro>, accesat în 23.05.2015.
- CE, (2015a). *Tineretul în mișcare*, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=950&langId=ro>, accesat în mai 2015.
- CE, (2015b). *The charter. Towards quality internships and apprenticeships*, www.qualityinternships.eu, accesat la data de 23.05.2015.
- CE, (2015) SWD 42 final, *Raportul de țară al României pentru 2015 Inclusiv un bilanț aprofundat privind prevenirea și corectarea dezechilibrelor macroeconomice. Document de lucru al Serviciilor Comisiei*, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_romania_ro.pdf, accesat în mai 2015.
- CE (2014). SWD 424 final. *Evaluarea programului național de reformă pentru 2014 și a Programului de convergență pentru 2014 pentru România care însoțește documentul Recomandare de recomandare a Consiliului privind Programul național de reformă al României pentru 2014 și care include un aviz al Consiliului privind Programul de convergență al României pentru 2014*, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/swd2014_romania_ro.pdf, accesat în mai 2015.
- CE, *Inițiativa oportunități pentru tineret*, <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1006&langId=ro>, accesat în mai 2015.
- CE (a), <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1006&langId=ro> accesat în 23.05.2015.
- CE (b), <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=ro> accesat în 23.05.2015.
- Ciairano, S., Kliwer, W., Rabaglietti, E. (2009). *Adolescent risk behavior in Italy and The Netherlands. A Cross-National Study of Psychosocial protective Factors* în *European Psychologist*, 14(3), 180-192.
- Cheah, C. S. L., Nelson, L. J. (2004). *The Role Of Acculturation In The Emerging Adulthood Of Aboriginal College Students*, în *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 495-507.
- Clausen, J. A. (1991). *Adolescent Competence And The Shaping Of The Life Course* în *American Journal Of Sociology* 96:805-842.
- Coleman, J. (1988). *Social Capital in the Creation of Human Capital* în *The American Journal of Sociology*, Vol.94, <http://courseweb.lis.illinois.edu/~katewill/for-china/readings/coleman%201988%20social%20capital.pdf>, accesat la 12.07.2015.
- Connor, K. M., Davidson J. R. T. (2003). *Development of a new Resilience Scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*. *Depression and Anxiety* 18: 76-82.
- COM (2009) 200 final *Comunicare a Comisiei către Consiliu, Parlamentul European, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor. O strategie a UE pentru tineret – investiție și mobilizare. O metodă deschisă de coordonare reînnoită pentru abordarea provocărilor și oportunităților tineretului*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0200&from=RO>, accesat în 23.05.2015.
- COM (2012) 173. *Comunicarea a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social și Comitetul Regiunilor. Către o redresare generatoare de locuri de muncă*, ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7619&langId=ro, accesat în 23.05.2015.
- COM (2011) 933 final. *Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social și Comitetul Regiunilor. Inițiativa privind oportunitățile pentru tineri*, [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/empl/dv/com_com\(2011\)0933/_com_com\(2011\)0933_ro.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/empl/dv/com_com(2011)0933/_com_com(2011)0933_ro.pdf), accesat la data de 23.05.2015.

- COM (2010) 758, *Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor, Platforma Europeană de Combatere a Sărăciei și a Excluziunii Sociale: Un Cadru European pentru Coeziunea Socială și Teritorială*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0758&from=RO>, accesat la 13.05.2015.
- COM E (2012). SWD 409 final. *Document de lucru al serviciilor comisiei care însoțește documentul Propunere de recomandare a Consiliului privind înființarea unei garanții pentru tineret* (COM, 2012, 729 final), file:///C:/Documents%20and%20Settings/ealbert.ASOC/Desktop/SWD%20Youth%20Guarantee-RO.pdf, accesat în iunie 2015.
- COM (2013) 447 final, *Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor. Împreună pentru tinerii Europei. Apel la acțiune pentru combaterea șomajului în rândul tinerilor*, http://ec.europa.eu/eu-rope2020/pdf/youth_ro.pdf, accesat la 23.05.2015.
- Costache L. (coord.), Varly P., Iosifescu Ș., C., Fartușnic C., Andrei T., Herteliu C. (2014). *Costul investiției în insuficiente în educație în România. Raport final pentru UNICEF*, București: UNICEF, http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Costul-investitiei-insuficiente-in-edu-catie_2014.pdf, accesat în mai 2015.
- Côté, J. E., Allahar, A. L. (1994). *Generation on Hold: Coming of Age in the Late Twentieth Century*. Toronto: Stoddart.
- Côté, J. E., Bynner, J. M. (2008). Changes in the Transition to Adulthood in the UK and Canada: The Role of Structure and Agency in Emerging Adulthood, in *Journal of Youth Studies* 11 (3): 251-268, http://www.researchgate.net/publication/249006562_Changes_in_the_Transition_to_Adulthood_in_the_UK_and_Canada_The_Role_of_Structure_and_Agency_in_Emerging_Adulthood, accesat la 14.10.2015.
- Crockett, L. (2000). *What Makes an Adult? Straight from the Horses' Mouths*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Chicago.
- C UE, Consiliul Uniunii Europene (2011). *Promovarea încadrării în muncă a tinerilor pentru realizarea obiectivelor Strategiei Europa 2020. Concluziile Consiliului*, <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=RO&f=ST%2011838%202011%20INIT>, accesat în mai 2015.
- Cyrułnik, B. (2005). *Murmurul fantomelor*, București: Editura Curtea Veche, http://ceruldinnoi.ro/pages/Boris_Cyrułnik_Murmur_fantome.htm, accesat la data de 10.09.2015.
- Dawn B., V., Powers, Th., L. (2013). *Generation Y values and lifestyle segments*
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*, Qualitative Research Methods Series, 17. (London, Sage).
- Dima Doru, (2015). *De ce noua generație de angajați, „Generația Mileniului”, nu poate găsi locuri de muncă?* <http://dorudima.ro/de-ce-noua-generatie-de-angajati-generatia-mileniului-nu-poate-gasi-locuri-de-munca/>, accesat la 19.09.2015.
- Dobson J. (1999). *Viața pe marginea prăpastiei – călăuza tânărului spre o viață împlinită*, Noua Speranță: Timișoara, p. 149.
- Dykstra, P., van Wissen, L. (1999). *Introduction: The Life Course Approach as an Interdisciplinary Framework for Population Studies*, în van Wiessen, L., Dykstra, P. (editori) *Population issues. An interdisciplinary focus*, New York: Kluwer Academic, Plumen Publishers.
- Dumitrescu I., Andrei, N. (1983). *Aspirații și atitudini în adolescență*, Editura Albatros: București.
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.
- D&D Research, (2015). *Măsurarea structurată a percepțiilor, nevoilor, atitudinilor și elementelor decizionale privind Educația Universitară*, http://www.luju.ro/static/files/2015/iulie/01/Raport_cantitativ_MPAD_iunie_2015_V1.2p.pdf, accesat la data de 18.09.2015.
- EC (2014). *Flash Eurobarometer of the European Parliament (EP EB395). European Youth in 2014 Analytical Synthesis*, http://www.europarl.europa.eu/pdf/eurobarometre/2014/youth/eb_395_synthesis_youth_en.pdf, accesat în 11.03.2015.

- Elder, G., H., Jr. (1998). *The Life Course as Developmental Theory* în *Child Development*, Vol. 69, Nr. 1, pp. 1–12.
- Elliott, D., C., Kaliski, P., Burrus, J., Roberts, R., D. (2013). *Exploring Adolescent Resilience Through the Lens of Core Self-Evaluations* în Prince-Embury, S., Saklofske, D., H., *Resilience in Children, Adolescents, and Adults. Translating Research into Practice*, <http://www.springer.com/se-ries/6450>, accesat la 11.03.2015.
- Ercsei, K., Kiss, Z., Plugor, R., Szabó, J., Veres, V. (2013). *Obiceiuri de petrecere ale timpului liber ale tinerilor participanți la Festivalul „Peninsula” din Târgu Mureș, în Tânăra în România. Noi valori, noi identități* (coord. Luca, S. A.), Iași: Institutul European.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. (1997). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Eurostat (2014). *The EU in the world 2014. A statistical portrait*, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5786625/KS-EX-14-001-EN.PDF>, accesat în mai 2015.
- Eurostat http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=yth_demo_020&lang=en, accesat la data de 11.03.2015
- Eurostat (2009). *Youth in Europe. A statistical portrait*. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5716032/KS-78-09-920-EN.PDF/1e9dd987-1471-4a05-b449-46c81bc1766c>, accesat în 11.03.2015.
- Eurostat, (2015). *School to Work Transition Statistics*, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Archive:School-to-work_transition_statistics, accesat în 11.03.2015
- Eurostat, (2013). http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Unemployment_statistics#Youth_unemployment_trends, accesat la data de 8.12.2013.
- Eurostat, (2015). http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Material_deprivation_statistics_-_early_results accesat la data de 14.09.2015.
- European Communities (2003). *General indicators on transition from school to work, Youth transitions from education to working life in Europe, Part I*, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5547728/KS-NK-03-004-EN.PDF/bc1fee03-c961-47ae-8876-a8f0dacda700?version=1.0>, accesat în 11.03.2015
- European Communities (2003). *School leavers in Europe and the labour market effects of job mismatches, Youth transitions from education to working life in Europe Part II*, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5548032/KS-NK-03-005-EN.PDF/622f5f2c-2d21-4312-8c96-930e450bad1c?version=1.0>, accesat în 11.03.2015.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., Martinussen, M. (2003). *A new Scale for Adolescent Resilience: Grasping the Central Protective Resources Behind Healthy Development. Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84–96.
- Furlong, A. (1992). *Growing Up in a Classless Society? School to Work Transitions* (Edinburgh, Edinburgh University Press).
- Fussell, E., Gauthier, A.H. (2005). *American women's transition to adulthood in comparative perspective* în *On the Frontier of Adulthood. Theory, Research and Public Policy*, (editori) RA., Set-stersten; Jr, FF, Furstenberg; RG., Rumbaut, pp. 76–109. Chicago: Univ. Chicago Press.
- Gaudet S. (2007). *Emerging Adulthood: A New Stage in the Life Course Implications for Policy Development*, http://www.researchgate.net/profile/Stephanie_Gaudet2/publication/241245903_Emerging_Adulthood_A_New_Stage_in_the_Life_Course_Implications_for_Policy_Development/links/54feed2a0cf2741b69f1d0cd.pdf, accesat la 20.09.2015.
- Generations and Gender Programme (2004). *Generations and Gender Survey* la <http://www.ggp-i.org>, accesat la data de 12.10.2013.
- GfK România (2009). *Generația „Converse” un portret al generației 15–20 de ani în România, primul pe mail raportul de la Raluca.Ungureanu@gfk.com*.
- Gheorghită, B. (2013). *Tinerii, manelele și spațiul public. Valori sociale dominante și mobilizare politică*, în *Tânăra în România. Noi valori, noi identități* (coord. Luca, S. A.), Iași: Institutul European.
- Gherghina, S. (2013). *Iluzia democrației? Atitudinile politice ale tinerilor din Europa Centrală și de Est, în Tânăra în România. Noi valori, noi identități* (coord. Luca, S. A.), Iași: Institutul European.

- Ghimfus, L. (2013). *Subculturi muzicale ale tinerilor în România postcomunistă*, în *Tânăr în România*. Noi valori, noi identități (coord. Luca, S. A.), Iași: Institutul European.
- Giele, J.A., Elder G.H. Jr. (editori) (1998). *Methods of life course research: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gold A., Rodrigue E., Reeves R. V. (2015). *Following the success sequence? Success is more likely if you're white*, <https://www.brookings.edu/blog/social-mobility-memos/2015/08/06/following-the-success-sequence-success-is-more-likely-if-youre-white/>, accesat la data de 11.08.2015.
- Greene, A. L., Wheatley, S. M., Aldava, J. F. (1992). Stages on Life's Way: Adolescents' Implicit Theories of the Life Course în *Journal of Adolescent Research*, 1992, 7, 364–381.
- Guvernul României (2013). *Programul de guvernare 2013–2016*, http://gov.ro/fisiere/pagini_fisiere/13-08-02-10-48-52program-de-guvernare-2013-20161.pdf, accesat în data de 13.05.2015.
- Guvernul României (2015). *Programul național de reformă*, București, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/nrp2015_romania_ro.pdf accesat în iunie 2015.
- Hagestad, G. O., și Neugarten, B. L. (1985). *Age And The Life Course* în *Handbook Of Aging And The Social Sciences*, Ed. R. H. Binstock și E. Shanas. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Hair, E., C., Park, M. J., Ling, Th., J., Moore K., A. (2009). *Risky Behaviors in Late Adolescence: Co-occurrence, Predictors, and Consequences* în *Journal of Adolescent Health* 45 (2009) 253–261, http://ac.els-cdn.com/S1054139X09001116/1-s2.0-S1054139X09001116-main.pdf?_tid=6fe3693a-5b9e-11e5-8806-00000aacb35d&acdnat=1442317354.2797d5d965b29aa73fccdc8ee7eb4fe7, accesat la 15.09.2015.
- Hatos A., Săveanu S. (2009). *Educația și excluziunea socială a adolescenților din România*, Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Henderson, S., Holland, J., McGrellis, S., Sharpe, S., Thomson R. (2007). *Inventing adulthoods: a biographical approach to youth transitions*, Sage Publications Ltd.: London.
- Hodkinson, P., Sparkes, A. C. (1997) *Careership: A sociological theory of career decision making* în *British Journal of Sociology of Education*, 18:1, 29–44.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holloway, M., Holloway G., Witte J. (2010). *Individuals and Families: Diverse Perspectives*, http://highered.mheducation.com/sites/0070738769/information_center_view0/sample_material.html, accesat la 6.11.2015.
- Holmwood, J. (2005). *Functionalism and its Critics in Modern Social Theory: an introduction*, Harrington A. (editor), Oxford University Press, Oxford, pp. 87–109.
- Horowitz, A., D., Bromnick, R. D. (2007). *Contestable Adulthood: Variability and Disparity in Markers for Negotiating the Transition to Adulthood*, în *Youth & Society*, 39: 209–231.
- Hutchison, E. D. (2007). *A Life Course Perspective*, http://www.corwin.com/upm-data/16295_Chapter_1.pdf, accesat la 6.11.2015.
- International Labour Organization (ILO) (2015). *World report on child labour 2015: Paving the way to decent work for young people*, International Labour Office, Geneva: ILO.
- International Labour Organization (ILO) (2014). *Global Employment trends 2014. Risk or jobless recovery*, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_234107.pdf, accesat în 11.03.2015
- Ilut, P., Nistor, L., Rotariu, T. (2005). *România socială – Drumul schimbării și al integrării europene*, Ed. Eikon: Cluj-Napoca, Vol. II, pp. 12–19.
- IMAS (2010). *Ce vor tinerii români?*, <http://www.erd.ro/ce-vor-tinerii-romani-șihttp://www.edituradigest.ro/IMAS-tineri.pdf> accesat în data de 9.03.2013
- Institutul Național de Statistică (2013). *Anuarul Statistic al României*, Editura Științifică: București.
- Institutul Național de Statistică, (2015). Baza de date statistice TEMPO-Online, <http://statistici.insee.ro/shop/?page=info>, accesat la data de 14.05.2015.

- INSSE, Institutul Național de Statistică, <http://www.insse.ro/cms/>, Baza de date Tempo, accesat în mai 2015.
- Institutul Național de Statistică, (2015). <http://www.recensamantromania.ro/noutati/volumul/>, accesat în iunie 2015.
- Institutul Național de Statistică, (2014). <https://statistici.insse.ro/shop/index.jsp?page=tempo2&lang=ro&context=11>, accesat la data de 18.07.2014.
- Institutul Național de Statistică, <http://www.insse.ro/cms/> accesat la data de 10.03.2015.
- Ionescu, I. I. (1997). *Sociologia școlii*, Iași: Polirom.
- Ionescu, M., Bunescu, G. (coord.) (2007). *Raporturile între generații. Aspecte educaționale*, http://nou2.ise.ro/wp-content/uploads/2006/08/2007_Raporturi_generatii.pdf accesat la data de 13.10.2014
- iVox, (2015). *Tinerii și locul de muncă*, studiu a fost realizat în cadrul campaniei Garanția pentru Tineret www.garatiapentrutineret.ro, (raportul primit pe mail).
- JOUE (Jurnalul Oficial al Uniunii Europene) (2009). *Rezoluția Consiliului din 27 noiembrie 2009 privind un cadru reînnoit pentru cooperarea europeană în domeniul tineretului (2010–2018)*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009G1219\(01\)&from=RO](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009G1219(01)&from=RO), accesat la 23.04.2015.
- JOUE (2011). *Recomandarea Consiliului din 28 iunie 2011 privind politicile de reducere a părăsirii timpurii a școlii*, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701\(01\)&from=RO](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0701(01)&from=RO), accesat în 23.05.2015.
- JOUE (2014). *Recomandarea Consiliului din 8 iulie 2014 privind Programul național de reformă al României pentru 2014 și care include un aviz al Consiliului privind Programul de Convergență al României pentru 2014*, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2014/csr2014_council_romania_ro.pdf, accesat în 23.05.2015.
- Jurnalul Oficial al Comunităților Europene (1994). *Directiva 94/33/CE a Consiliului din 22 iunie 1994 privind protecția tinerilor la locul de muncă*, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:31994L0033&from=EN>, accesat la data de 09.10.2014.
- Kádár, A. (2013). *Construcția identității psihosociale și semnele crizei sfertului de viață la tinerii între 21–35 ani, în Tânăra în România. Noi valori, noi identități* (coord. Luca, S. A.), Iași: Institutul European.
- Kehily M., J. (2007). *Understanding youth: perspectives, identities and practices*, The Open University: London.
- Kiernan, KE. (2001). *The rise of cohabitation and childbearing outside marriage in Western Europe* în *Int. J. Law Policy Fam.* 15(1): 1–21,
- Kogan, I. (2007). *Youth unemployment in the enlarged European Union* în *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research*, (editori) S., Scherer; R. Pollak; G., Otte; M., Gangl, Frankfurt/New York: Campus, pp. 182–213.
- Kohlberg, L., Hersh, R. H. (1977). *Moral Development: A Review of the Theory*, in *Theory into Practice*, Vol. 16, No 2, pp. 53–59, <http://academic.udayton.edu/jackbauer/Readings%20595/Kohlberg%2077%20his%20theory%20copy.pdf>, accesat la 19.09.2015.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. (1999). A social-cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297–311.
- Legea Tinerilor 350/21/7/2006, <http://uniunea.ro/wp-content/uploads/2015/01/126559868-Legea-Tinerilor.pdf>, accesat la 03.05.2015.
- Levinson, D., J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf, <http://humangrowth.tripod.com/id3.html>, accesat la 26.10.2015.
- Litera Internațional (2002). *Noul dicționar explicativ al limbii române*, Editura Litera Internațional pe www.dexonline.ro accesat la 7.08.2012.
- Luca, S. A. (2013). *„Autismul social și civic al tinerilor în contextul consumului de manele, în Tânăra în România. Noi valori, noi identități* (coord. Luca, S. A.), Iași: Institutul European.
- Luca, S., A. (2009). *Identitatea socio-culturală a tinerilor: repere în contextul globalizării și al schimbării sociale*, Iași: Institutul European.

- Lucas, S., R. (2001). *Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects*, în *The American Journal of Sociology*, Vol. 106, Nr. 6, pp. 1642–1690, pe https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Stratification%20%28Gender%2C%20Race%2C%20and%20Class%29%20Copies%20of%20Articles%20from%202009/Lucas-AJS-2001.pdf, accesat la 18.09.2015.
- Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades* în D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 740–795). New York: Wiley.
- Macek, P., Bejček, J., Vaníčková, J. (2007). *Contemporary Czech Emerging Adults, Generation Growing Up In The Period Of Social Changes*, *Journal of Adolescent Research*, Volume 22 (5), 444–475.
- Mayseless O., Keren E. (2014). *Finding a Meaningful Life as a Developmental Task in Emerging Adulthood: The Domains of Love and Work Across Cultures*, *Emerging Adulthood*, 2: 63.
- Mayseless, O., Scharf M. (2003). *What Does It Mean to Be an Adult? The Israeli Experience* în *New Directions For Child And Adolescent Development*, Nr.100.
- Makhnach, A., V. (2014). *Resilience in Russian youth* în *International Journal of Adolescence and Youth*, <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2013.815116>, accesat la 15.09.2015.
- Manciaux, M. (2001). *La resilience. Un regard qui fait vivre*, 395(10), 321–330.
- Mannheim, K. (1927/28). *The problem of generations. How the problem stands at the moment*, republicat 1952, în Kecskemeti P., Mannheim, K. *Essays* (Routledge, 1952, republicat 1972).
- Marcu, F. (2000). *Marele dicționar de neologisme*, Editura Saeculum: București.
- Marshall, G. (2003). *Dicționar de Sociologie*, Ed. Univers Enciclopedic: București, p. 653.
- Maxwell, G., A., Broadbridge, A. (2014). *Generation Y graduates and career transition: Perspectives by gender* în *European Management Journal* 32, p. 547–553.
- Mihail, R. (2009). *Teorii sociologice contemporane*, Galați: University Press.
- Mitchell A., B. (2006). *The Boomerang Age from Childhood: Emergent Trend and Issues for Aging Families*, *Canadian Studies in Population*, Vol. 33.2, pp. 155–178, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.215.2267&rep=rep1&type=pdf>, accesat la data de 20.09.2015.
- MEN, (2008). *Admiterea în licee și școli de Arte și Meserii* <http://static.admitere.edu.ro/2008/staticRepl/n/index.html> accesat 13.10.2014
- MEN, (2014). *Istoric pe 10 ani a promovabilității la Bacalaureat*, <http://www.edu.ro/index.php/pressrel/21815>, accesat în ianuarie 2015.
- MEN, (2014). *Ministerul Educației Naționale, Raport final Bacalaureat*, <http://www.edu.ro/index.php/pressrel/22114>, accesat în ianuarie 2015.
- MEN, (2008). *Raport asupra stării sistemului național de învățământ 2008*, <http://www.edu.ro/index.php/articles/10913>- accesat în data de 8.03.2013.
- MFE (Ministerul Fondurilor Europene), *Programul Operațional Capital Uman*, <http://www.fonduri-ue.ro/po-2014-2020>, accesat în mai 2015.
- MFE, (2014). *Operational Programme under the „Investment for Growth and Jobs” Goal*, http://www.fonduri-ue.ro/res/filepicker_users/cd25a597fd-62/2014-2020/po/pocu/Programme_2014RO05M9OP001_1_3_en.pdf, accesat în ianuarie 2015.
- MFE (2014). *Programul operațional ajutorarea persoanelor defavorizate*, http://www.fonduri-ue.ro/res/filepicker_users/cd25a597fd-62/2014-2020/po/VO.POAD.2014-2020-29.10.2014.pdf, accesat în ianuarie 2015.
- MO, *Ordonanță de urgență, nr. 117 din 23 decembrie 2013 privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011 și pentru luarea unor măsuri în domeniul învățământului*, <http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2014/10/OUG-nr-117-23.12.2013-privind-modificarea-si-completarea-LEN.pdf>, accesat în martie 2015.
- Mortimer, J., T., Shanahan, M., J. (2002). *Handbook of the Life Course*, New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- MMFSPV, (2014b). *Proiect de plan de acțiune privind incluziunea socială și reducerea sărăciei (2014–2020)*, Anexa 2, http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Proiecte_in_dezbateri/2014/2014-12-29_HG_SIncluziune_Anexa2.pdf, accesat în ianuarie 2015.

- MMFPSPV, *Strategia Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă 2014–2020*, http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2014-DOES/2014-01_31_Anexa1_Strategia_de_Ocupare.pdf, accesat în 11.03.2015
- MMFPSPV, (2014a). *Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei (2014–2020)*, Anexa 1, http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Proiecte_in_dezbateri/2014/2014-12-29_HG_SIncluziune-Anexa1.pdf, accesat în ianuarie 2015.
- MMFPSPV, *Proiectul „Investiția în tineri, investiția în viitorul nostru!”*, <http://www.garantiipentru-tineri.ro/>, accesat în ianuarie 2015. Despre acest studiu am găsit și pe <http://www.dailybusiness.ro/stiri-carriere/tinerii-si-piata-muncii-doar-18-ar-ramane-sa-lucreze-in-tara-107113/>, dar și pe <http://www.mediafax.ro/social/studiu-putini-tineri-muncesc-in-domeniul-in-care-au-studiat-7-din-10-vor-sa-aiba-propria-afacere-14222342>
- MMFPSPV, *Proiect de Hotărâre a Guvernului pentru aprobarea Strategiei Naționale privind Incluziunea Socială și Reducerea Sărăciei 2014–2020*, <http://www.mmuncii.ro/j33/index.php/ro/transparenta/proiecte-in-dezbateri/3654-2014-12-29-proiecthg-incluziunesociala>, accesat în ianuarie 2015.
- MMFPSPV, *Strategia Națională pentru ocuparea forței de muncă 2014–2020*, http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2014-DOES/2014-01-31_Anexa1_Strategia_de_Ocupare.pdf, accesat în mai 2015.
- MMFPSPV, „*Garanția pentru tineret*” cel mai amplu program de combatere a șomajului în rândul tinerilor, <http://garantiapentrutineret.ro/garanția-pentru-tineret-cel-mai-amplu-program-de-combatere-a-somajului-in-randul-tinerilor-din-ultimii-25-ani/>, site-ul proiectului accesat în 23.05.2015.
- MTS, (2013). Ministerul Tineretului și Sportului (2013). *Strategia Națională în domeniul tineretului 2014–2020*, http://www.youthpolicy.org/national/Romania_2014_2020_Draft_Youth_Strategy.pdf, accesat în mai 2015.
- MTS, (2014a). *Participarea tinerilor la activități sportive. Studiu sociologic cantitativ reprezentativ la nivelul tinerilor din România*. <http://mts.ro/wp-content/uploads/2014/11/RAPORT-CERCETARE-SPORT-AVANGARDE-SEPTEMBRIE-2014.pdf>, accesat în martie 2015.
- MTS, (2014b). *Situația Tineretului și așteptările sale. Diagnoză. Barometrul de Opinie Publică Tineret*, <http://mts.ro/wp-content/uploads/2014/11/RAPORT-BAROMETRU-TINERET-AVANGARDE-SEPTEMBRIE.pdf>, accesat în martie 2015.
- Muller, W. și Wolfgang K. (1993). *Social Selection in Educational Systems in Europe* în *European Sociological Review* 9:1–23.
- Muller W., Gangl M. (2003a). The transition from school to work: a European perspective. A se vedea și Muller și Gangl 2003b, pp. 1–19.
- Muller, W., Gangl, M. (eds.) (2003b). *Transitions from Education to Work in Europe: The Integration of Youth into EU Labour Markets*, Oxford: Oxford University Press.
- Mureșan, C. (2012). *Schimbările comportamentului familial în România. O abordare din perspectiva cursului vieții*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Nagaoka, J., Farrington, C. A., Ehrlich S. B., Johnson D. W., Dickson, S., Heath R., Mayo A. (2014). *A Framework for Developing Young Adult Success in the 21st Century*, <https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Wallace%20Framework%20White%20Paper.pdf> accesat la data de 7.10.2015.
- Nelson, L. J. (2009). *An Examination of Emerging Adulthood In Romania College Students*, *International Journal of Behavioral Development*, 33 (5), 402–411.
- Nelson L., J., Badger, S., Wu, B. (2004). *The Influence of Culture in Emerging Adulthood: Perspectives of Chinese College Students*, *International Journal of Behavioral Development*, 28 (1), 26–36.
- Negreanu, E., Ionescu, M. (2006). *Educația în familie. Repere și practici actuale*, Institutul de Științe ale Educației: București.
- Negru-Subțirică, O., Pop, E., I; Crocetti, E. (2015). *Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents* în *Journal of Vocational Behavior* 88, 131–142, <http://www.researchgate.net/publication/273705440>, accesat la data de 8.09.2015.

- Notaro, Vicki (2015). *Goodbye hipsters -- hello yuccies: Young, urban creatives are the latest tribe to take over our cities*, în Irish Independent [Dublin] 30 July: 34.
- Organizația Internațională a Muncii (OIM), (2012). *The youth employment crises: a call for action*, http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/relconf/documents/meetingdocument/wcms_185950.pdf, http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_189461/lang--en/index.htm, accesat în 25.06.2015.
- Osipow, S. (1990). *Convergence in theories of career choice and development: review and prospect* în *Journal of Vocational Behaviour*, 36, pp. 122–131.
- Otovescu D. (coord.) (2010). *Tratat de Sociologie Generală*, Editura Beladi: Craiova.
- Papalia, D. E., Wendkos, O. S., Duskin, F. (2010). *Dezvoltarea umană*, Editura Trei: București.
- Parlamentul României (2014). *Lege privind reglementarea activităților de voluntariat în România*, <http://develawp.ro/legeavoluntariatului.pdf>, accesat în 6.07.2015.
- Perkins D. F., Jones K. R. (2004). *Risk behaviors and resiliency within physically abused adolescents* în *Child Abuse & Neglect*, vol. 28, p. 547–563.
- Petrogiannis, K. (2011). *Conceptions Of The Transition To Adulthood In A Sample Of Greek Higher Education Students*, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 1, 121–137.
- Petruș, A. (2002). *Orientarea școlară și profesională a tinerei generații* în *Revista Română de Sociologie* Anul XIII, Nr. 3–4, Tineret - Norme - Valori - Participare Socială <http://www.revistade-sociologie.ro/index.php?lgg=ro>, accesat în ianuarie 2014.
- Pop, F., Roth, M. (2015). *Ethnic divisions and social capital described in the narratives of young romanian roma* în *Today's Children, Tomorrow's Parents*, Vol. No 40.
- Pop A., Tănase I., Daragiu M., Corad, B., Iamandi, C., Neculau, G., Anțon, S. (2010). *Tinerii și incluziunea pe piața muncii: nevoi, așteptări, soluții, obstacole*, http://www.robcc.ro/media/diverse/FINAL_Studiu%20ANBCC%20-%20Tinerii%20si%20incluziunea%20sociala%20pe%20piața%20muncii%20ARIAL%20MARE.pdf, accesat în 12.03.2015.
- Population reference bureau (2013). *The world's youth, 2013 data sheet*, <http://www.prb.org/pdf13/youth-data-sheet-2013.pdf>, accesat în 11.03.2015.
- Preda, O. G. (2013). *Cetățenie și identitate națională – repere identitare ale studenților români*, în *Tânăr în România. Noi valori, noi identități* (coord. Luca, S. A.), Iași: Institutul European.
- Raftery, A. E. și Hout, M. (1993). *Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–75* în *Sociology of Education* 66:41–62.
- Raiu, S. L., Roth, M. (2012). *Youth in Transition: Adolescents' Opinion on Being an Adult*, în *Applied Social Sciences: Sociology* (Editors: Runcan, P., Rață, G., Iovu, M. B.), UK: Cambridge Scholars Publishing, Volume 2.
- Raiu, S. L., Roth, M. (2013). *The perception of Romanian youth about maturity* în *Today's Children Tomorrow's Parents*, Vol. 35, p. 30–37; [Percepția tinerilor români despre maturitate, *Revista Copiii de azi, părinții de mâine*, Universitatea de Vest din Timișoara, Centrul de Cercetare a Interacțiunii Copil-Părinte, Vol. 35, martie, p. 27–34].
- Rajneesh Chandra Mohan Jain (2006). *Maturitatea, responsabilitatea de a fi tu însuși*, Pro Editură Tipografie, p. 24.
- Ranta, M., R., Dietrich, J., Salmeta-Aro, K. (2014). *Career and Romantic Relationship Goals and Concerns During Emerging Adulthood*, *Emerging Adulthood*, 2: 17.
- Reziliență, (2013). <http://rezilienta.ro/rezilienta/descriere-rezilienta>, accesat la 10.09.2015.
- Riley, M. W. (1987). *On The Significance Of Age In Sociology* în *American Sociological Review* 52:1–14.
- Rodgers, R. H., White, J. M. (1993). *Family Development Theory* în *Sourcebook Of Family Theories And Methods: A Contextual Approach*, Ed. P. Boss, W. Doherty, R. Larossa, W. Schumm, și S. Steinmetz. New York: Plenum.
- Rosenbaum, J. E. (1976). *Making Inequality*. New York: Wiley.
- Rotariu, T., Voineagu, V. (2012). *Inerție și schimbare. Dimensiuni sociale ale tranziției în România*, Polirom: Iași.
- Roth, M., Dămean D., Iovu, M., B. (2009). *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

- Rouse, C. E., Barrow, L. (2006). *U.S. elementary and secondary schools: Equalizing opportunity or replicating the status quo?* în *The Future of Children*, 16(2), 99–123.
- Ruth, W. A., Wolf A. (1995). *Contemporary sociological theory: continuing the classical tradition*, USA: Prentice-Hall, Inc.
- Scheer, S. D., Palkovitz, R. (1994). *Adolescent-to-Adult Transitions: Social Status and Cognitive Factors* în *Sociological Studies of Children*, 6, 125–140.
- Schirfneț C. (2002). *Sociologie*, comunicare.ro: București.
- Schirfneț, C. (2002). *Sociologie*, Editura comunicare.ro: București.
- Schoon, I., Silbereisen, R., K. (2009). *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity*, New York, NY: Cambridge University Press.
- Settersten R. A. Jr., Fustenberg F. F., Rumbaut R. G. (2005). *On the Frontier of Adulthood – Theory, Research and Public Policy*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shavit, Y., Muller, W. (1998). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon.
- Simpson, R. (2005). *Young adult development project*, <http://hrweb.mit.edu/worklife/youngadult/youngadult.pdf>, accesat la data de 8.10.2015.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E., Willinger U. (2007). *What Does It Take To Be An Adult In Austria? Views of Adulthood in Austrian Adolescent, Emerging Adults and Adults*, *Journal of Adolescent Research*, Volume 24, No. 3: 275–292.
- Smith, K., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., Cnaan, R. A., Handy, F., & Brudney, J. L. (2010). *Motivations and benefits of student volunteering: comparing regular, occasional, and non-volunteers in five countries* în *Canadian journal of nonprofit and social economy research*, 1(1), accesat la data de 6.07.2015 de pe <http://www.anserj.ca/anser/index.php/cjnser/article/view/2>.
- Sobotka, T. (2004). *Postponement of childbearing and low fertility in Europe*, Dutch University Press, Amsterdam.
- Spokane, A. R., Meir, E. I., & Catalano, M. (2000). *Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration*. *Journal of Vocational Behavior*, 57(2), 137–187.
- Stan, P. M. (2011). *Probleme actuale ale orientării școlare și profesionale ale adolescenților din România*, *Rezumatul tezei de doctorat*, http://doctorat.ubbcluj.ro/sustinerea_publica/rezumat/2011/sociologie/stan_popa_mariana_ro.pdf, accesat în data de 8.03.2013.
- Stănculescu E. (2007). *Ideologii educative, teorii sociologice ale educației și politici educative*, http://elisabetastanculescu.ro/wp-content/uploads/2011/03/Modulul-2_Ideologii-teorii-sociologice_politici-educative.pdf, accesat la data de 16.10.2015.
- Steinberg, L., D. (2008). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Stoian, M. (1968). *Adolescența, o primejdie?*, Ed. Didactică și Pedagogică: București.
- Strauser, D. R., Waldrop, D. G., & Ketz, K. (1999). *Reconceptualizing the work personality*. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 42(4), 290–301.
- Sursă on-line: <https://explorable.com/ecological-systems-theory>
- Tamás K., Gergő B., Gyula K. (2011). *Tinerii maghiari din România. Dimensiuni comparative*, Ed. Kriterion: Cluj-Napoca.
- Tiêt, Q. Q., Huizinga D. (2002). *Dimensions of the Construct of Resilience and Adaptation among Inner-City Youth* în *Journal of Adolescent Research*; 17; 260.
- Tudosoiu, S. N. (2010). *Educația în sistemul comunist din România (anii 1965–1989)*, *Rezumatul tezei de doctorat* <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2011Februarie/Tudosoiu%20Silvia-Nicoleta%20%20Educatia%20in%20sistemul%20comunist%20din%20Romania%20%28anii%201965-1989%29/Educatia%20in%20sistemul%20comunist%20din%20Romania%20%28anii%201965-1989%29%20Tudosoiu%20Silvia-Nicoleta.pdf>
- UEFISCDI, (2006–2010). *Raport Implementarea studiului de monitorizare a inserției pe piața muncii a absolvenților din învățământul superior (promoțiile 2006 și 2010)*, <http://www.absolvent-univ.ro/UserFiles/File/rezultate/APM-Raport-2006-2010-final.pdf>, accesat la data de 6.07.2015.
- UEFISCDI, (2005–2009). *Raport final – Rezultatele implementării studiului de monitorizare a inserției pe piața muncii a absolvenților din învățământul superior (promoțiile 2005 și 2009)*, http://www.absolvent-univ.ro/UserFiles/File/rezultate/APM-Raport_final-2005_2009.pdf, accesat la data de 5.07.2015.

- United Nation Organisation (ONU), <http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>, accesat la data de 8.08.2014.
- UNYWR, (United Nation World Youth Report) (2011). *Youth Employment: Youth Perspectives on the Pursuit of Decent Work in Changing Times* http://unworldyouthreport.org/media/pdfs/WYR2012_SummaryReport_EN.pdf, accesat la 14.10.2014.
- UNICEF, (2012). *Progress for Children. A report card on adolescents*, <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Progrese-pentru-copii-2011.pdf>, accesat în iunie 2015.
- UNICEF, (2014). *Rezumat studiu „Costurile Investiției Insuficiente în Educație în România*, <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Rezumat-studiu-%E2%80%9CCosturile-investiției-insuficiente-in-educatie-in-Romania%E2%80%9D-2014.pdf>, accesat în iunie 2015.
- USR, (Uniunea Studenților din România) (2015). *Legea internship-ului*, <http://internship.uniunea.ro/proiectul-de-lege/>, accesat la data de 23.05.2015.
- United Nations World Report, (UNWYR) (2013). <http://www.unworldyouthreport.org/>, accesat la 13.05.2015.
- Vereș, V. (2000). *Liceeni ardeleni în Tranziție. Integrare națională vs. Generațională?*, ED. Limes: Cluj.
- Vlăsceanu, L. (coord.) (2011). *Sociologie*, Editura Polirom: Iași.
- Voicu B., Voicu M. (coord) (2007). *Valori ale românilor: 1993–2006. O perspectivă sociologică*, Institutul European: Iași.
- Werner, E. E., Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. (1993). *Risk, resilience and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study in Development and psychopathology* (5), pp. 503–515.
- Wiik, KA. (2009). *‘You’d better wait!’—socio-economic background and timing of first marriage versus first cohabitation* în *Eur. Sociol. Rev.* 25(2): 139–53.
- Willekens, F. (1999). *The life course: Models and analysis* în van Wissen, L., Dykstra, P. (editori) – *Population issues. An interdisciplinary focus*, Kluwer Academic, Plumen Publishers, New York.
- Wolkind, S. N., Rutter, M. (1973). *Children who have been „in care” – an epidemiological study* în *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 97–106.
- Zamfir et al. (2011). *Raport ICCV*, Editura Academiei Române: București.
- Zamfir C. (2004). *O analiză critică a tranziției. Ce va fi „după”*, Ed. Polirom: Iași.
- <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/13/st05/st05571-ad09.en13.pdf>

ANEXE

ANEXA 1

Grafice ale întrebărilor din secțiunea D.

Piața forței de muncă, din chestionarul celui de-al II-lea val al studiului

VIITORADULT

www.viitoradult.ro

Fig. 1

Care a fost principalul motiv pentru care NU ți-ai continuat educația?

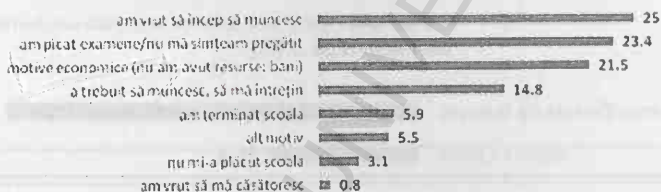


Fig. 2

Care este motivul principal pentru care ai ales să continui studiile?

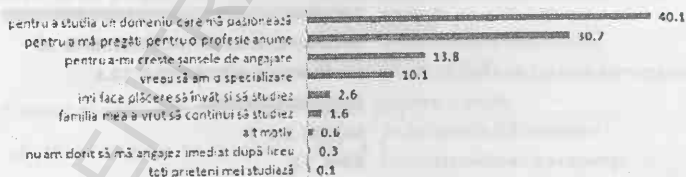


Fig. 3

Cum îți acoperi cheltuielile în prezent? (%)

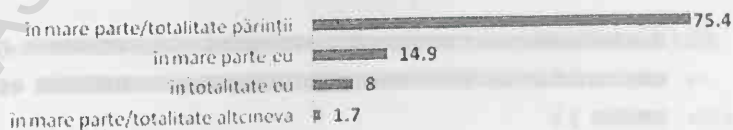


Fig. 4

Ce fel de ajutor ai primit/primești din partea părinților sau a altor rude? (%)

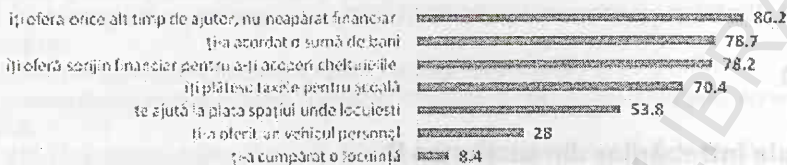
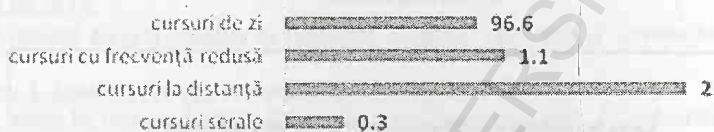


Fig. 5

Sunt înscris la... (%)



Sunt înscris pe... (%)



Fig. 6

Care este specializarea pe care o urmezi acum? (%)

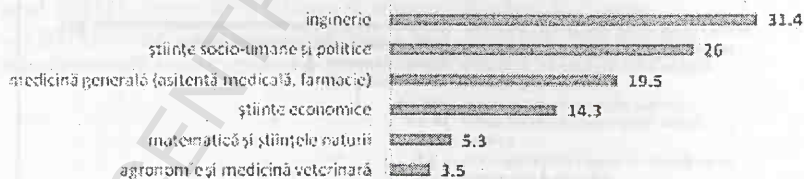


Fig. 7

Calificarea/specializarea este în continuarea (asemănătoare) calificării obținute în urma absolvirii liceului?

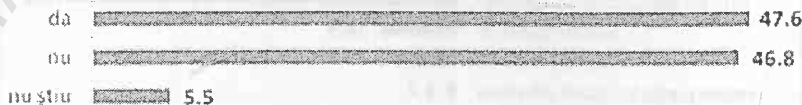


Fig. 8

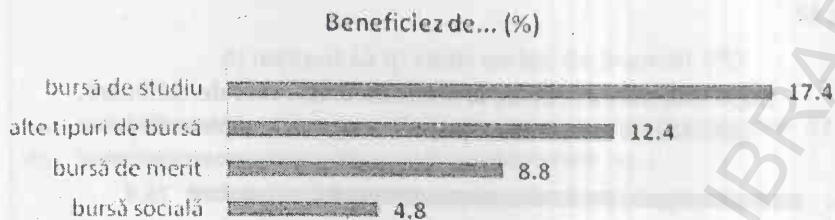


Fig. 9

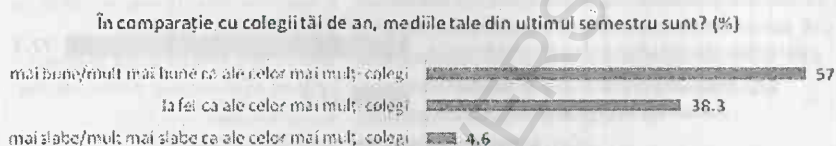


Fig. 10

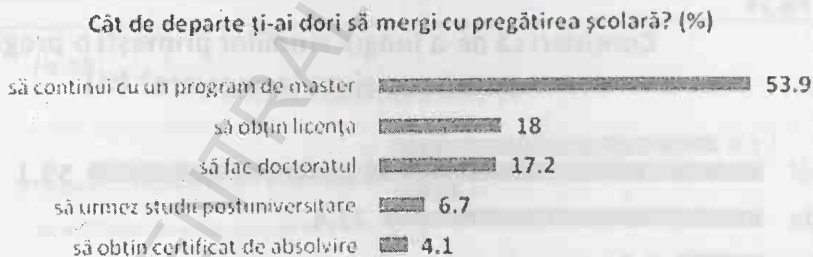


Fig. 11

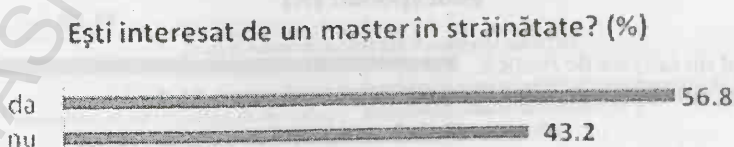


Fig. 12

După finalizarea liceului, ai terminat vreun curs de calificare, specializare sau perfecționare finalizat cu o diplomă? (%)

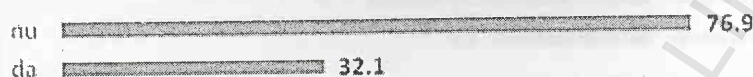


Fig. 13

Ce crezi că vei face în următorul an universitar/școlar? (%)

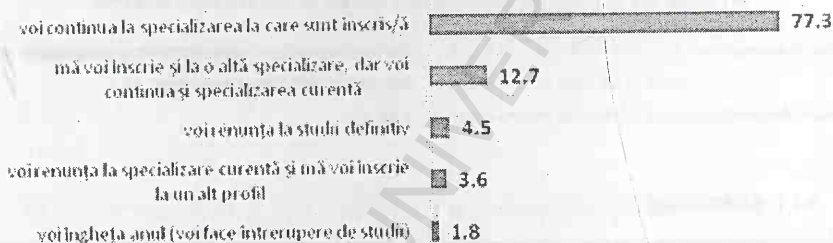


Fig. 14

Consideri că de-a lungul studiilor primești o pregătire care te va ajuta la angajare? (%)

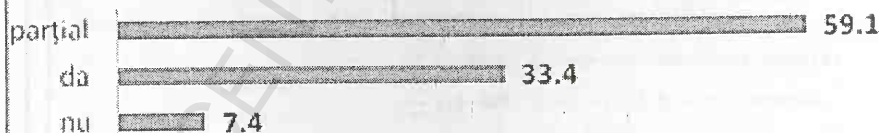


Fig. 15 Care sunt planurile tale după terminarea actualului program educațional? (%)

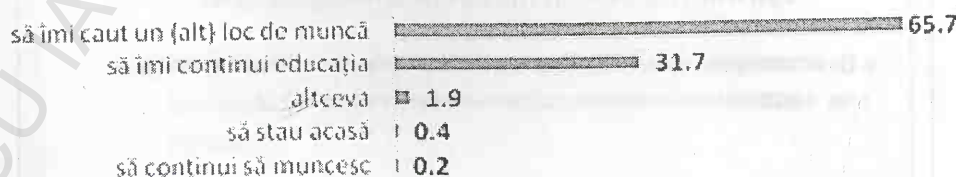


Fig. 16

Ai început să îți cauți un loc de muncă? (%)



Fig. 17. Mai jos sunt câteva afirmații despre ceea ce ar fi putut influența decizia ta de a urma această specializare. În alegerea specializării m-au influențat: (%)

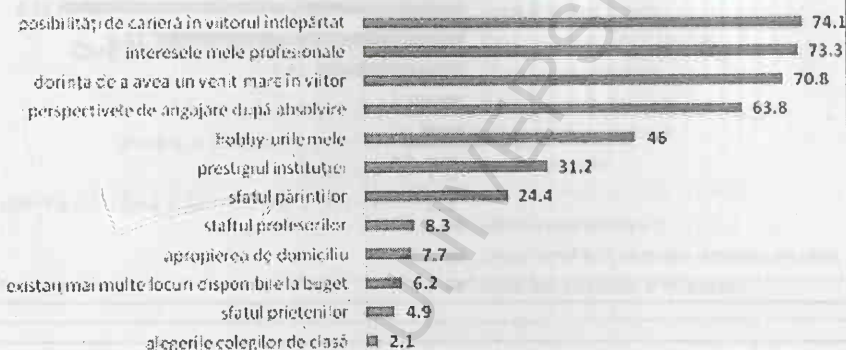


Fig. 18

Ai primit indemnizație de șomaj? (%)

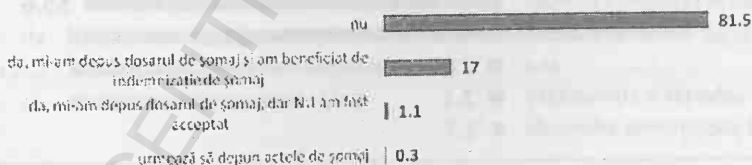


Fig. 19

În acest moment statutul tău ocupațional este? (%)

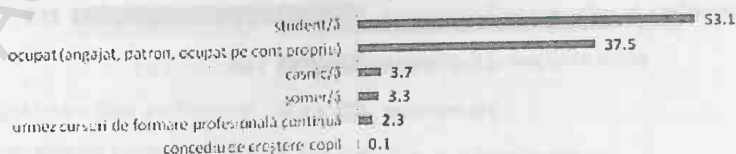


Fig. 20

Ai muncit/muncești pe perioada studiilor? (%)

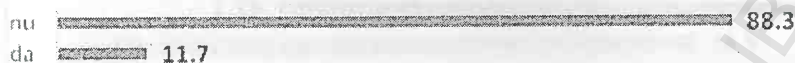


Fig. 21

Te rog descrie prima ta experiență de muncă? (%)

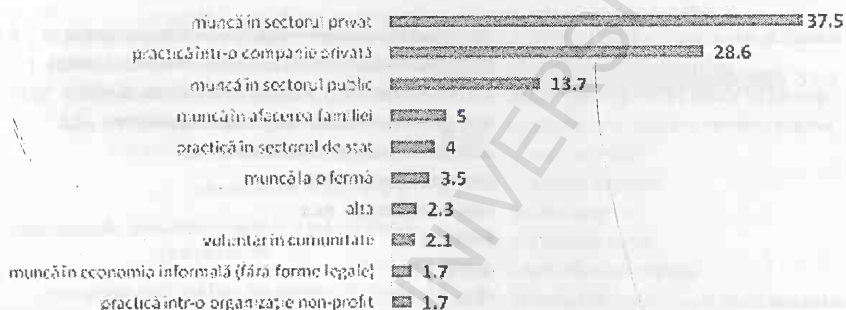


Fig. 22

Te rog descrie prima ta experiență în muncă (%)

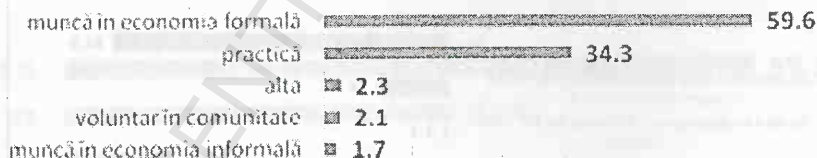


Fig. 23

Cum ai reușit să te angajezi la PRIMUL tău loc de muncă? (%)

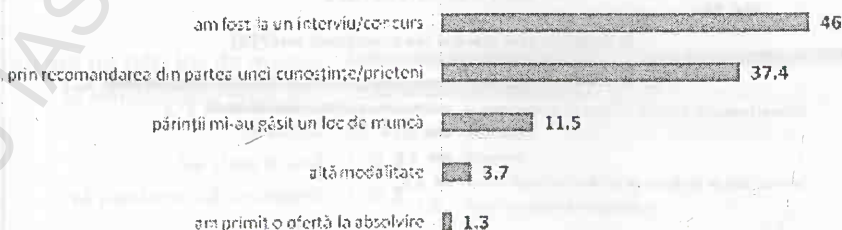


Fig. 24

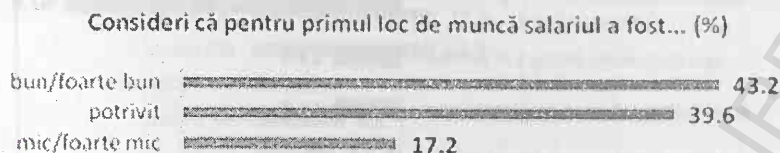


Fig. 25

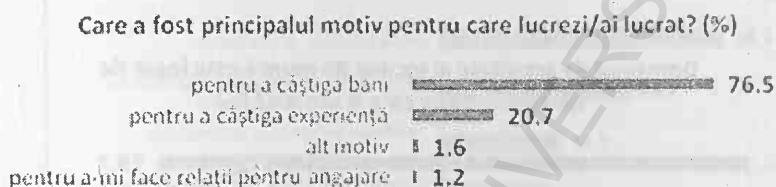


Fig. 26

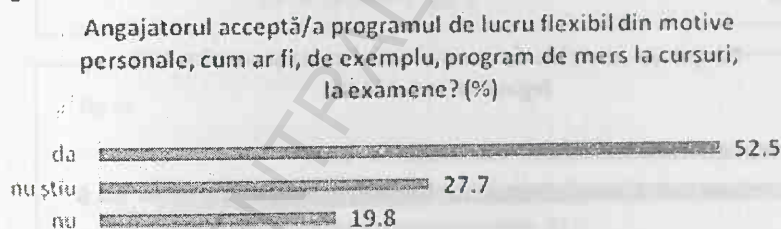


Fig. 27

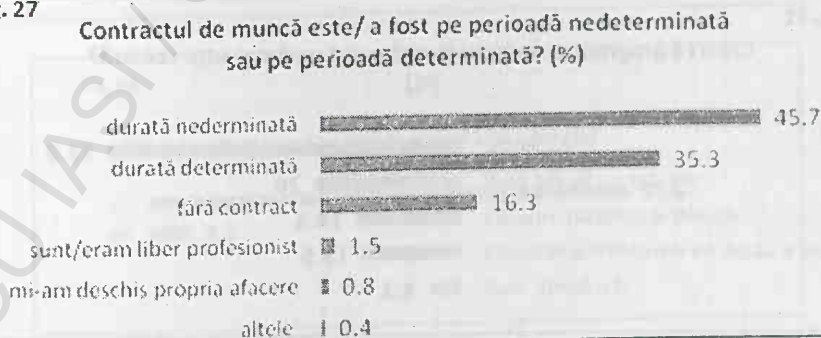


Fig. 28 Care din următoarele afirmații descrie cel mai bine locul de muncă? (%)

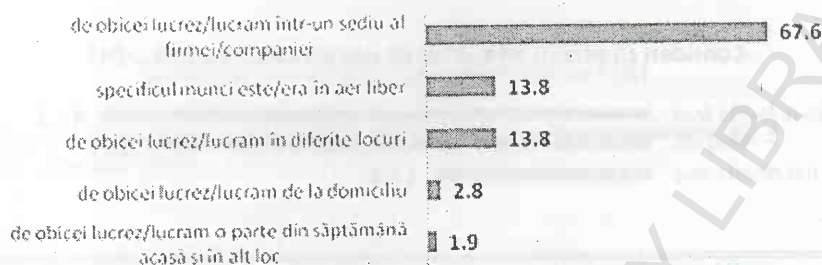


Fig. 29

Domeniul de activitate al locului de muncă este legat de specializarea pe care o urmezi? (%)



Fig. 30

Te ajută/a acest loc de muncă în realizarea planurilor tale legate de carieră? (%)



Fig. 31

Crezi că programul de lucru ți-a afectat performanța școlară? (%)

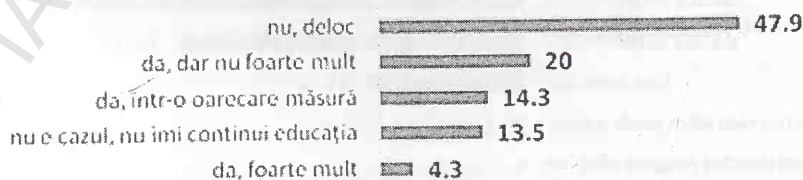


Fig. 32 Cu aproximație, care este/era salariul tău lunar (în RON)? (%)

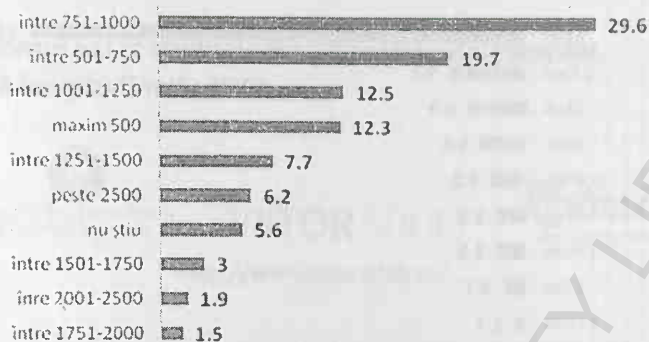


Fig. 33 De ce ai plecat de la PRIMUL loc de muncă? (%)

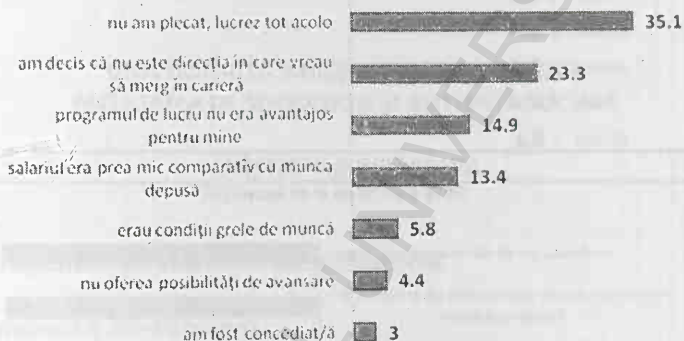


Fig. 34

Ai dori să te angajezi în următorul an? (%)



Fig. 35

În ultima lună ai fost la vreun interviu? (%)



Fig. 36

De cât timp cauți de lucru? (%)

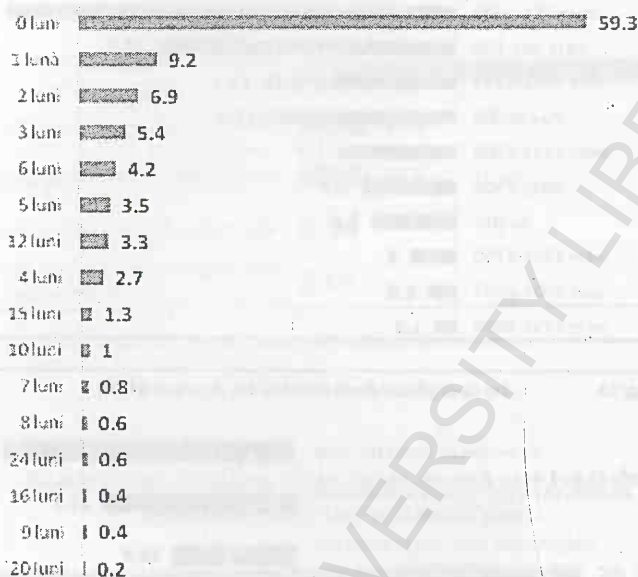


Fig. 37

De ce crezi că nu ai de lucru? (%)



ANEXA 2

Chestionar primul val al studiului Rezultantele adolescenței. O perspectivă longitudinală, 2012.



VIITORADULT

<http://www.viitoradult.ro/>



UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA
FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ

CHESTIONAR INDIVIDUAL

Te rugăm să răspunzi la întrebările din acest chestionar.

Durează aproximativ 30-45 minute.

Nu trebuie să-ți fie teamă că nu știi sau că greșești.

Acesta nu e un test de cunoștințe, aici toate răspunsurile sunt bune. Trebuie doar să scrii ce crezi sau ce simți tu.

Ești obligat să participi?

Nu. Participi numai dacă vrei.

Totuși, noi te rugăm să completezi chestionarul, acest lucru ne va ajuta foarte mult. Sperăm să fie interesant și pentru tine.

Cine va vedea răspunsurile?

Numai echipa de cercetători va vedea chestionarul completat de tine.

NIMENI din ȘCOALA ta (directorul, dirigintele, profesorii, colegii) NU va vedea chestionarul completat de tine.

De asemenea NICIUN membru al FAMILIEI tale nu va vedea răspunsurile la întrebări.

Cluj-Napoca, 2012

(A) ȘCOALA

A1. Cât de des ți s-a întâmplat vreunul dintre următoarele lucruri în ultima lună?

Niciodată 1-2 ori De mai multe ori

- a) Nu mi-am făcut tema.
- b) Am întârziat la ore (nemotivat).
- c) Am chiulit de la cel puțin o oră.
- d) Nu m-am dus la școală nemotivat.
- e) Am fost indisciplinat/ă.
- f) Un profesor mi-a făcut observație din cauza absențelor sau a comportamentului la oră.
- g) A trebuit să merg în biroul directorului sau la comisia de disciplină din cauza comportamentului meu la școală.
- h) Părinții mei sau persoanele care au grijă de mine au fost anunțați despre comportamentul meu la școală.
- i) Părinții mei sau persoanele care au grijă de mine (de ex., dacă părinții sunt plecați în străinătate) au fost anunțați că am note mici sau că nu-mi fac temele.
- j) M-am certat cu unul dintre profesorii mei.
- k) M-am bătut cu un alt elev.

A2. S-a întâmplat ca vreunul din frații sau surorile tale (inclusiv frații „vitregi” sau surorile „vitregi”) să renunțe la școală?

1. Nu am frați sau surori 2. Nu 3. Da 4. Nu știu

A3. Crezi că vei termina liceul?

1. Nu 2. Da 3. Nu știu

A4. După terminarea liceului dorești să te înscrii la examenul de Bacalaureat?

1. Nu 2. Da 3. Nu știu

A5. Dorești să-ți continui studiile?

1. Nu 2. Da 3. Nu știu

① Dacă NU dorești continuarea studiilor:

A6a. Aș dori continuarea studiilor, dar nu cred că pot să îmi permit/familia nu îmi permite.

1. Da 2. Nu 3. Nu răspund

A7a. Nu doresc continuarea studiilor deoarece:

- 1. Am deja o meserie
- 2. Doresc să încep munca
- 3. Mă voi duce la muncă în străinătate
- 4. Nu merită să mai faci școală
- 5. Alt motiv. Care?

② Dacă dorești continuarea studiilor:

A6b. Doresc să urmez:

- 1. O facultate 2. Un colegiu
- 3. O școală postliceală

A7b. Doresc să urmez:

- 1. Cursuri la zi
- 2. Frecvență redusă
- 3. Învățământ la distanță

A8b. Ce profil de studii dorești să urmezi?

A8c. Doresc să urmez cursurile unei facultăți:

- 1. din România
- 2. din străinătate

A8d. Facultatea va fi:

- 1. plătită de părinți (sau alte rude)
- 2. voi primi o bursă (sau va fi la buget)
- 3. Nu știu sigur

A9. Ce crezi că vei face peste un an?

- | | |
|---|--------------------|
| 1. Voi fi student/ă | 2. Voi fi salariat |
| 3. Student/ă dar voi avea și loc de muncă | 4. Voi fi șomer/ă |

A9b. Peste un an, cred că locul de muncă (meseria/ocupația) va fi: _____

A9c. Ce meserie (ocupație) crezi vei avea la 30 de ani? _____

A10. Cât de mult ești de acord cu afirmațiile de mai jos:

	Foarte puțin	Puțin	Mult	Foarte mult
--	--------------	-------	------	-------------

- a) Trebuie sa învăț bine la școală dacă vreau să reușesc în viață.
- c) O educație bună este cel mai bun lucru în a reuși în viață pentru copiii din cartierul/zona unde locuiesc
- d) Școala este importantă pentru cei/cele ca mine.
- e) Educația primită la această școală mă va ajuta să îmi găsesc locul de muncă dorit.

A10.2 Cât de mult li se potrivesc profesorilor tăi următoarele afirmații?

	Deloc	Puțin	Mult	Foarte mult
--	-------	-------	------	-------------

- a) Profesorilor mei le pasă de mine.
- b) Profesorii mei ascultă ce am eu de spus.
- c) Profesorilor mei le pasă dacă vin sau nu la școală.
- d) Primesc multe încurajări de la profesorii mei.
- e) Sunt respectat și apreciat de profesorii mei.
- f) Profesorii știu care sunt calitățile mele.
- g) Profesorii îmi laudă eforturile atunci când muncesc serios.
- h) Profesorilor mei le pasă de notele pe care le primesc.

A11. Te rugăm să ne spui mediile generale obținute de tine în ultimul an școlar, la ...

- | | |
|---|---------------------|
| 1. Limba și literatura română (maternă) _____ | 2. Matematică _____ |
| 3. MEDIA GENERALĂ _____ | |

A12. Câte medii sub 5 ai avut în ultimul semestru încheiat?

- | | | | |
|------------|--------|---------|-----------------------|
| 1. Niciuna | 2. Una | 3. Două | 4. Trei sau mai multe |
|------------|--------|---------|-----------------------|

A13. În comparație cu colegii tăi de clasă, mediile tale din acest an sunt?

- | | |
|---|--|
| 1. Mult mai bune decât ale celor mai mulți | 2. Mai bune decât ale celor mai mulți |
| 3. La fel ca ale celor mai mulți | 4. Mai slabe decât ale celor mai mulți |
| 5. Mult mai slabe decât ale celor mai mulți | |

A14. Beneficiez de (bifează tot ce se potrivește):

- | | |
|-------------------------------|---|
| a) Bursă socială | b) Bursă de studiu |
| c) Alte ajutoare de la școală | d) Alte ajutoare de la primărie, fundații |

A15. Beneficiez de meditații școlare:

- | | |
|-------|-------|
| 1. Nu | 2. Da |
|-------|-------|

A15.2 Dacă da, materiile la care am meditații sunt:

(B) DESPRE VECINĂTATEA TA

B3. Cât de des îți faci griji că cineva s-ar putea să îți facă rău sau să se lege de tine în zona în care locuiești?

1. Niciodată 2. Câteodată 3. Deseori 4. Tot timpul

B4. Din câte știi tu, cât de des se întâmplă ca tinerii din zona în care locuiești tu să facă următoarele?

Foarte rar Rar Des Foarte des

- a) Să ia note mari la școală.
- b) Să aibă probleme cu poliția.
- c) Să consume droguri ilicite.
- d) Să ia Bacalaureatul.
- e) Să-și găsească o slujbă sau să-și continue educația după terminarea liceului.

B5. În zona în care locuiești tu, cât de des s-a întâmplat în ultima lună vreunul dintre lucrurile enumerate mai jos?

Nicio dată, De 3 ori sau mai des

- a) Cineva a fost jefuit.
- b) Ai văzut pe cineva vânzând droguri.
- c) Cineva a încercat să-ți vândă droguri.
- d) Cineva a încercat să te convingă să încalci legea (să furi din magazin de ex.).
- e) Ai văzut pe cineva sub influența drogurilor.
- f) Cineva ți-a oferit băuturi alcoolice.
- g) Ai văzut pe cineva amenințat cu o armă.
- h) A avut loc o descindere a poliției sau a trupelor DIAS („mascații”).

(C) DESPRE PRIETENI

C1. Cât de mult ți se potrivește fiecare dintre afirmațiile următoare?

Deloc Puțin Mult

- a) Pot să am încredere în prietenii mei.
- b) Pot să le povestesc prietenilor mei problemele mele.
- c) Mă simt apropiat/ă de prietenii mei.
- d) Pot să mă bazez pe ajutorul prietenilor mei.
- e) Pot să discut cu prietenii mei despre lucrurile care mă supără.

C2. Adulții din familia ta îi cunosc pe cei mai mulți dintre prietenii tăi?

1. Nu 2. Da 3. Nu știu

C3. Adulții din familia ta îi cunosc pe părinții celor mai mulți dintre prietenii tăi sau pe adulții cu care ei locuiesc?

1. Nu 2. Da 3. Nu știu

C5. Pot să spun despre mine că:

Nici acord,
Acord nici dezacord Dezacord

- b) Îmi este ușor să îmi fac prieteni noi.
- c) În grupul meu sunt popular (apreciat și bine văzut).
- d) În grupul meu sunt lider, am influență asupra celorlalți.

C4. Cât de mult ți se potrivește fiecare dintre afirmațiile următoare? Deloc Puțin Mult

- a) Fac anumite lucruri doar pentru a fi pe placul prietenilor mei.
- b) Mă las convins/ă de prieteni să fac lucruri pe care chiar n-aș vrea să le fac.
- c) Prietenii mei fac glume pe seama mea.
- d) Prietenii mei se leagă de mine.
- e) Mi-e greu să fiu eu însumi/însămi când sunt cu prietenii.
- f) Mă străduiesc să-i impresionez pe prietenii mei.
- g) De obicei, fac și eu ce fac ceilalți prieteni.
- h) Aș dori ca prietenii mei să îmi arate mai mult respect.

C6. Majoritatea prietenilor mei apropiați:

1. Sunt de același sex cu mine 2. Sunt și fete, și băieți 3. Sunt de sex diferit de al meu

C7. Cât de bine te descrie fiecare dintre propozițiile următoare?
Am prieteni care ...

Deloc Puțin Mult

- a) au probleme cu poliția.
- b) se droghează.
- c) sunt membri într-o bandă.
- d) consumă alcool.
- e) chiulesc de la ore.
- f) poartă asupra lor o armă.
- g) au note mici la școală.
- h) intră în încurcături la școală.
- i) probabil că nu își vor lua Bacalaureatul.

C8. Cei mai mulți dintre prietenii tăi vor termina liceul?

1. Nu 2. Da 3. Nu știu

C9. Cei mai mulți dintre prietenii tăi doresc să urmeze o facultate după încheierea liceului?

1. Nu 2. Da 3. Nu știu

(D) DESPRE FAMILIA TA

D1. Cât de bine e descrisă familia ta în fiecare dintre afirmațiile următoare?

Deloc Putin Mult

- a) Se sprijină și se ajută unii pe alții.
- b) Își acordă unii altora mult timp și multă atenție.
- c) Discută deschis și se ascultă unii pe alții.
- d) Simt că membrii familiei mele se iubesc și că au grijă unii de alții.
- e) Desfășoară împreună multe activități.
- f) Se distrează și râd împreună.
- g) Caută împreună soluții pentru rezolvarea problemelor care apar.

D4. Când nu ești nici acasă nici la școală, îi spui vreunui dintre adulții cu care locuiești unde te duci?

1. Nu 2. Uneori 3. Aproape întotdeauna 4. Întotdeauna

D2. În ultima lună, cât de des ai discutat despre următoarele lucruri cu oricare dintre adulții cu care locuiești? Nicio- O dată, De 3 ori
data de 2 ori sau mai des

- a) Preferințele mele pentru materiile școlare.
- b) Activități școlare sau întâmplări de la școală, care te interesează pe tine.
- c) Aspecte studiate în clasă, la ore.
- d) Evenimente actuale.
- e) Politică.
- f) Planurile tale de viitor.
- g) Ce carieră ți-ar plăcea ție să urmezi.
- h) Planurile tale în legătură cu continuarea studiilor.

D3. În familia ta s-a întâmplat:

O dată/ Nicio-
Adesea Uneori de două ori dată

- a) Să iei bătaie de la părinții tăi?
- b) Părinții să te lovească cu mâna, piciorul, astfel încât să-ți producă răni?
- c) Părinții tăi te-au insultat folosind cuvinte urâte, porecle?
- d) Părinții tăi te-au umilit în mod intenționat în fața altora?
- e) S-a întâmplat să nu primești îngrijire medicală atunci când ai avut nevoie?
- f) S-a întâmplat să simți că celor din familia ta nu le pasă de tine?
- g) Un adult să se apropie de tine cu intenție sexuală (atingeri nedorite, propuneri indecente)?
- h) Ai fost obligat/ă de cineva să întreții relații sexuale?
- i) Tatăl tău să o insulte sau înjure pe mama ta?
- j) Tatăl tău să o lovească pe mama ta?

E1. Ai un iubit/o iubită?

1. Nu (sari la E9) 2. Da (continuă cu E2)

② Dacă DA:

E2. De cât timp sunteți împreună?

1. Mai puțin de 3 luni
2. 3-6 luni
3. 7-12 luni
4. Peste 1 an

E3. Cât de des vă întâlniți?

1. O dată pe lună
2. O dată pe săptămână
3. De 3-4 ori pe săptămână
4. În fiecare zi

E4. Unde l-ai cunoscut?

1. La școală
2. La o petrecere, la un club
3. Prin prieteni comuni
4. Prin familia mea

E5. Ce vârstă (în ani împliniți) are iubitul/iubita ta? _____ ani

E8. Gândindu-te la iubitul/iubita ta, te rog să ne spui dacă ești de acord cu următoarele afirmații: (răspunsurile pot să varieze de la 1 = Dezacord total la 7 = Acord total)

a) Ne împărtășim unul altuia informații personale

1 2 3 4 5 6 7

b) Îi pot spune orice

1 2 3 4 5 6 7

c) Ne spunem unul altuia gânduri și sentimente intime

1 2 3 4 5 6 7

d) Unele lucruri i le pot spune doar lui/ei și nimănui altcuiva

1 2 3 4 5 6 7

e) El/ea înțelege ceea ce simt

1 2 3 4 5 6 7

f) Gândim la fel despre multe lucruri

1 2 3 4 5 6 7

g) În cea mai mare parte a timpului mă simt foarte apropiat/ă de el/ea

1 2 3 4 5 6 7

h) Simt o mare atracție față de el/ea

1 2 3 4 5 6 7

E9. Care crezi că ar fi vârstă potrivită pentru a-ți începe viața sexuală? _____ ani

E10. Cât de mult ți se potrivesc următoarele afirmații:

Foarte puțin	Puțin	Mult	Foarte mult
--------------	-------	------	-------------

- a) Majoritatea prietenilor mei/prietenelor mele și-au început viața sexuală.
- b) Părinții mei sunt de acord cu începerea vieții sexuale la vârsta mea.
- c) În grupul meu de prieteni se fac glume pe seama persoanelor virgine.

E11. Tu ți-ai început deja viața sexuală?

- 1. Nu (sari la E21)
- 2. Da (continuă cu E12)

② Dacă DA:

E12. La ce vârstă ai avut primul raport sexual? _____ ani

E13. La primul tău raport sexual, care era relația cu partenerul tău/partenera ta?

- 1. Partener/ă stabil/ă (relație care durează de cel puțin 3 luni)
- 2. Cunoștință, dar nu aveam o relație stabilă
- 3. De-abia o/il cunoscusem

E14. Până acum cu câte persoane ai avut raporturi sexuale? _____ persoane

E15. Cât de des ai întreținut raporturi sexuale în ultimele trei luni?

- 1. Niciodată
- 2. O dată
- 3. De două ori
- 4. De 3-5 ori
- 5. De 6-10 ori
- 6. De peste 10 ori

E16. Gândindu-te la primul tău raport sexual, ești de acord cu următoarele afirmații?

- a) Consider că eram pregătit/ă să fac acest lucru
 - 1. Da
 - 2. Nu
- b) Partenerul/a m-a presat să facem sex, iar eu am acceptat
 - 1. Da
 - 2. Nu
- c) Partenerul/a m-a obligat să facem sex
 - 1. Da
 - 2. Nu

E17. La primul tău raport sexual, ați luat vreo măsură, tu sau partenerul/a, pentru a evita o eventuală sarcină sau riscul transmiterii unor boli? Alege o singură variantă

- 1. Nici o măsură
- 2. Retragerea (coitus interruptus)
- 3. Prezervativul
- 4. Pilula contraceptivă
- 5. Alta, specific-o
- 6. Nu știu, nu-mi amintesc

E18. La ultimul tău raport sexual, ați luat vreo măsură, tu sau partenerul/a, pentru a evita o eventuală sarcină sau riscul transmiterii unor boli? Alege o singură variantă

- 1. Nici o măsură
- 2. Retragerea (coitus interruptus)
- 3. Prezervativul
- 4. Pilula contraceptivă
- 5. Alta, specific-o
- 6. Nu știu, nu-mi amintesc

E19. Cât de frecvent folosești metode contraceptive și de protecție când întreții raporturi sexuale?

1. Întotdeauna
2. De cele mai multe ori
3. Câteodată
4. Niciodată

E20. Ai contactat vreodată vreo infecție cu transmitere sexuală?

1. Da
2. Nu

(F) DESPRE SĂNĂTATEA TA

F1. Cât de mulțumit/ă ești de felul în care arăți?

1. Nemulțumit/ă
2. Mai degrabă nemulțumit/ă
3. Mai degrabă mulțumit/ă
4. Mulțumit/ă

F2. Ești mulțumit/ă de greutatea ta corporală?

1. Sunt prea slab/ă
2. Sunt mulțumit/ă
3. Sunt prea gras/ă

F3. Cum ți-ai descrie starea ta de sănătate?

1. Proastă, am multe probleme
2. Am ceva probleme, dar nu grave
3. Bună
4. Foarte bună
5. Excelentă

F4. Ai vreo boală cronică (care nu se vindecă sau se vindecă greu) sau vreo dezabilitate care te împiedică să mergi în fiecare zi la școală?

1. Da
2. Nu

F5. În ultima săptămână, în câte zile ai mâncat ceva dimineața?

1. În nicio zi
2. Într-o zi sau două
3. În 3 sau 4 zile
4. În 5, 6 sau 7 zile

F6. În ultima săptămână, de câte ori te-ai culcat flămând/ă?

1. În nicio zi
2. Într-o zi sau două
3. În 3 sau 4 zile
4. În 5, 6 sau 7 zile

F7. În ultima săptămână, în câte zile ai făcut exerciții fizice (un sport ce presupune mișcare fizică)?

1. În nicio zi
2. Într-o zi sau două
3. În 3 sau 4 zile
4. În 5, 6 sau 7 zile

Mă caracterizează:

Foarte
bine

Bine Puțin Deloc

F9.2. Cum v-ați simțit în ultimele două săptămâni?

- Mi-am pierdut interesul față de alții.
- Nu mai pot hotărî nimic.
- Mă trezesc cu multe ore mai devreme, decât obișnuiam, și nu pot adormi din nou.
- Sunt prea obosit/ă să mai fac ceva.
- Mă preocupă atât de mult problemele corporale, încât nu mă pot gândi la altceva.
- Nu sunt în stare să desfășor nici un fel de muncă.
- Văd că viitorul este fără speranță și că situația mea nu se va schimba.
- Sunt nemulțumit/ă cu toate și sunt nepăsător/nepăsătoare.
- Mă învinovățesc mereu.

F9.3. În ultimele două săptămâni am observat că:

Da,
intotdeauna

Da,
cateodata

Nu, nu
prea

Nu,
niciodata

- Devin foarte tensionat și panicat fără motiv
- Am un sentiment rău când ies singur din casă
- Am palpitații sau senzație de nod în stomac
- Mă simt speriat și nervos
- Sunt neliniștit, nu am stare.
- Sunt mai iritabil decât de obicei.
- Gânduri îngrijorătoare îmi trec prin minte

F11. În ultimii 3 ani în viața ta au avut loc următoarele evenimente?

Dacă da, în ce măsură te-a afectat evenimentul? (răspunsurile pot să varieze de la 1 = m-a afectat foarte neplăcut la 7 = m-a afectat foarte plăcut)

NU a
avut
loc

A
avut
loc

Dacă a avut loc,
în ce măsură
te-a afectat
evenimentul

- Schimbarea școlii
- Îmbolnăvirea unui membru al familiei
- Despărțirea de iubit/ă
- Ceartă serioasă cu un/o prieten/ă
- Modificarea statutului financiar al părinților
- Probleme cu părinții
- Moartea unui membru al familiei
- Moartea unui prieten apropiat
- Am avut probleme cu poliția, legea
- Șomajul părinților
- Apariția unui nou membru al familiei (frate/soră)
- Schimbarea locuinței
- Furtul bunurilor personale
- Un membru al familiei a consumat excesiv alcool, droguri sau medicamente

- o) Accidentare sau boală gravă
- p) Probleme sexuale
- q) Căsătoria unui frate/unei surori de care ești apropiat sufletește
- r) Ai fost hărțuit sau agresat la școală
- s) Divorțul părinților
- t) Sarcină (eu sau partenera)
- u) Corigență la o materie importantă/picarea unui examen important
- v) Închisoarea rudelor apropiate (părinți, frați, surori)
- x) Avort (eu sau partenera)
- y) Ai rămas fără locuință
- z) Ai fost despărțit de familie
- w) Naștere (eu sau partenera)
- aa) Moartea unui animal de companie îndrăgit
- ab) Un membru al familiei mele a fost/este bolnav de scabie (râie) sau pediculoză (păduchi)

F12. Cât de bine te descriu următoarele propoziții?

Deloc Puțin Mult

- a) Mă simt bine așa cum sunt.
- b) Îmi place de mine așa cum sunt.
- c) Sunt capabil/ă să fac lucrurile la fel de bine ca cei mai mulți oameni.
- d) Am multe calități.
- e) Am încredere în mine.

F13.2 Cât de mult ești de acord cu următoarele afirmații?

Dezacord

Acord

puternic Dezacord Neutru Acord puternic

- a. În vremuri grele, eu mă aștept să îmi meargă foarte bine.
- b. Este ușor să mă relaxez.
- c. Dacă ceva poate să îmi meargă rău, va merge rău.
- d. Întotdeauna sunt optimist despre viitorul meu.
- e. Mă simt bine împreună cu prietenii mei
- f. Este important să fiu ocupat tot timpul.
- g. Nu mă aștept ca lucrurile să meargă bine pentru mine.
- h. Nu mă supăr foarte ușor.
- i. Rareori mă aștept să mi se întâmple lucruri bune.
- j. Pe ansamblu, mă aștept să mi se întâmple mai multe lucruri bune decât rele.

F14. Te-ai gândit vreodată să te sinucizi?

- 1. Nu
- 2. Da
- 3. Nu răspund

F15. Ai încercat vreodată să pui în practică aceste gânduri?

1. Nu 2. Da 3. Nu răspund

(G) ALCOOL, DROGURI

G1. Cât de des consumi alcool?

1. Niciodată 2. De câteva ori pe an 3. De câteva ori pe lună
4. De câteva ori pe săptămână 5. Nu doresc să răspund

G2. Ai fost vreodată în stare avansată de ebrietate?

1. Niciodată 2. De câteva ori 3. De multe ori
4. De foarte multe ori 5. Nu doresc să răspund

G3. În grupul tău de prieteni câți consumă alcool?

1. Toți/majoritatea 2. Destul de mulți 3. Destul de puțini
4. Foarte puțini/nimeni 5. Nu doresc să răspund

G4. Cunoști persoane care consumă droguri ilicite?

1. Da 2. Nu

G5. Dacă ai avea posibilitatea, crezi că ai încerca să consumi vreun drog ilegal?

1. Da 2. Nu

G6. Ai consumat sau ai încercat vreodată un drog ilegal (chiar și etnobotanice)?

1. Nu (sari la G10) 2. Da (continuă cu G7)

② Dacă Da:

G7. Ce fel de droguri ai încercat?

G8. În ultimele 7 zile ai consumat vreun drog ilegal?

1. Da 2. Nu

G9. Crezi că ai nevoie de ajutor specializat pentru a renunța la consumul de droguri?

1. Da 2. Nu

G10. Evaluează care sunt șansele ca evenimentele enumerate mai jos să ți se întâmple?

Șanse minime Șanse slabe Șanse maxime
Șanse minime Șanse slabe Șanse maxime

- a) Să devii dependent de droguri.
b) Să devii alcoolic.
c) Să te lași oricând de droguri în caz de consum.
d) Să te lași oricând de alcool în caz de consum.
e) Să ajungi la spital din cauza drogurilor sau a alcoolului.

G11. Cât de des bei mai mult de 5 halbe de bere (la fete 4 halbe), sau 5 (4) pahare de vin ori 5 (4) de tărie, la o singură ocazie?

1. Niciodată
2. Lunar sau mai rar
3. De 2-3 ori pe lună
4. De 2-3 ori pe săptămână
5. De 4 sau de mai multe ori pe săptămână

G12. Cum stai cu fumatul?

1. Nu am fumat niciodată
2. Am fumat mai demult, dar m-am lăsat
3. Fumez și acum

(H) MUNCĂ, VOLUNTARIAT, ALTE ACTIVITĂȚI

H1. Cât de importantă este religia în viața ta de zi cu zi?

1. Deloc
2. Foarte puțin
3. Puțin
4. Mult
5. Foarte mult

H2. Cât de des mergi la biserică sau alte servicii religioase?

1. Zilnic
2. Săptămânal
3. Lunar
4. De paște sau de Crăciun

H3. În ce mod îți practici religia?

1. Nu sunt religios
2. Nu îmi practic religia
3. O practic în felul meu
4. Rar, dar în cadrul bisericii
5. Des, întotdeauna în cadrul bisericii

H4. În ultima lună, ai lucrat cel puțin o oră voluntar (fără să aștepti să fii plătit/ă) ca să ajuți pe cineva din comunitate (de exemplu, oameni bolnavi, bătrâni, colegi cu dezabilități ori care învață mai greu sau alte persoane)?

1. Nu
2. Da

H4.1. În ultima lună, ai lucrat cel puțin o oră (pentru care să fii plătit/ă)?

1. Nu
2. Da

H5. În ultima lună, ai lucrat cel puțin o oră voluntar (fără să aștepti să fii plătit/ă) în cadrul unui grup politic sau ecologic?

1. Nu
2. Da

H6. Cât de mulțumit/ă ești de timpul liber de care dispui?

1. Foarte mulțumit/ă
2. Mulțumit/ă
3. Nu prea mulțumit/ă
4. Foarte nemulțumit/ă
5. Nu știu

H7. Câte ore pe zi poți spune că ai timp liber? _____ ore.

H8. Într-o zi normală din săptămână, (în medie) câte ore pe zi petreci zilnic ...

- a) _____ ore pe zi pentru Internet/comunicare on-line (mail, Facebook, messenger etc.)
- b) _____ ore pe zi jucând jocuri PC/console/video
- c) _____ ore pe zi în fața televizorului

- d) _____ ore pe zi citind (nu doar pentru școală)
- e) _____ ore pe zi practicând un sport
- e1) _____ ore pe zi cântând (de ex. la un instrument)
- f) _____ ore pe zi întâlniri cu prietenii
- g) _____ ore pe zi învățând
- h) _____ ore pe zi muncind în casă/gospodăria proprie fără să fii plătit/ă
- i) _____ ore pe zi muncind pentru bani

H9. În afară de activitățile de la școală, există o activitate (un hobby, o pasiune) pe care o faci săptămânal?

1. Nu 2. Da, care:

H10. (În medie) câte ore pe zi petreci zilnic pentru această activitate: _____

(I) LOCUINȚĂ, GOSPODĂRIE

11. Locuiesc acasă cu (bifează în dreptul tuturor persoanelor cu care locuiești):

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| a) Mama biologică | g) Frate geamăn/soră geamănă |
| b) Mama vitregă | h) Bunici |
| c) Tatăl biologic | i) Alte rude |
| d) Tatăl vitreg | j) Altcineva |
| e) Frate/ soră mai mic/ă | k) Altă situație: |
| f) Frate/ soră mai mare | |

12. Pe perioada școlii locuiesc (bifează doar o casuță):

1. Acasă 2. La bunici 3. La alte rude 4. În gazdă
5. La internat 6. Altă situație:

13. Locuința în care stai în prezent este ...

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| 1. Proprietatea părinților (rudelor) | 2. Închiriată de la stat |
| 3. Închiriată de la o persoană/firmă | 4. Locuință socială |
| 5. Locuință de serviciu | 6. Nu știu |

14. În gospodăria ta există cineva care se ocupă de munca agricolă?

- 1. Nu
- 2. Da, dar numai pentru consumul familiei
- 3. Da, din când în când și pentru vânzare
- 4. Da, asigură un venit regulat prin vânzarea de produse

15. Care sunt sursele de venit ale gospodăriei? (bifează mai multe dacă se potrivesc!)

- | | |
|--|-------------------------------------|
| a) Salarii și pensii | b) Venituri din activități agricole |
| c) Venituri din firme, chirii, dividende | d) Muncă în străinătate |

e) Ajutoare sociale

g) Alta. Care:

f) Nu știu

16. Părinții tăi sunt plecați, în prezent, la muncă în străinătate?

1. Nu sunt plecați 2. Numai mama 3. Numai tata 4. Amândoi

17. De cât timp a/au plecat la muncă în străinătate?

a) Mama, de _____ ani și _____ luni

b) Tata, de _____ ani și _____ luni

18. Ne-ai putea indica în care din categoriile de mai jos se situează venitul realizat în gospodăria ta în luna august (sau septembrie) 2012?

1. Maxim 500 RON 2. Între 501-1000 RON 3. Între 1001-1500 RON
4. Între 1500-2000 RON 5. Între 2001-3000 RON 6. Între 3001-5000 RON
7. Între 5001-10000 RON 8. Peste 10000 RON 9. Nu știu

19. Cum apreciezi veniturile actuale ale gospodăriei tale?

1. Nu ne ajung nici pentru strictul necesar
2. Ne ajung numai pentru strictul necesar
3. Ne ajung pentru un trai decent, dar nu ne permitem cumpărarea unor bunuri mai scumpe
4. Reușim să cumpărăm și unele bunuri mai scumpe, dar cu restrângeri în alte domenii
5. Reușim să avem tot ceea ce ne trebuie, fără să ne restrângem de la ceva anume
6. Nu știu

110. În orice societate unii oameni se consideră bogați, alții se consideră săraci. Unde situezi familia ta pe o scală de la 1 la 10, unde 1 = Foarte sărac și 10 = Foarte bogat?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Nu știu

111. Există cineva în familia ta care este asociat/ă sau are în proprietate o întreprindere particulară sau o afacere, o firmă?

1. Da 2. Nu

112. Există unele lucruri pe care mulți oameni nu și le pot permite, chiar dacă și le-ar dori. În gospodăria ta v-ați putea permite aceste lucruri, dacă vi le-ați dori?

Da Nu

a) Căldură suficientă în casă

b) Plecare în concediu cel puțin o săptămână pe an

c) Înlocuirea mobilei uzate

d) Cumpărarea unor haine noi, și nu la mâna a doua

e) Consumul de carne, pui sau pește în fiecare zi

114. Aveți în gospodărie în stare de funcționare...?

Da Nu

- a) Autoturism
- b) Telefon mobil (nicl. de la firmă)
- c) Telefon fix
- d) Computer, laptop
- e) Acces la Internet
- f) Televizor color
- h) TV Cablu/antena parabolică
- i) DVD player sau recorder
- j) Frigider
- k) Congelator/ladă frigorifică
- l) Mașina de spălat (neautomată)
- m) Mașină de spălat automată
- n) Cuptor cu microunde
- o) Geamuri de termopan
- p) Aer condiționat

I15. Pentru următorii doi-trei ani ai în plan ...

Da Nu Nu știu

a) Să te muți împreună cu iubitul/ iubita?

b) Să te căsătorești?

c) Să ai un copil?

d) Să ai un loc de muncă?

e) Să pornești o afacere proprie?

NUMAI URBAN f) Să te muți din oraș la țară?

g) Să te muți din oraș într-un alt oraș?

NUMAI RURAL h) Să te muți de la sat la oraș?

i) Să te muți din sat într-un alt sat?

I13. În ultimele 12 luni ai întârziat cu plățile, adică ai fost în incapacitatea de a face vreuna dintre următoarele plăți până la termenul de scadență al facturii?

Da Nu Nu știu

a) Chiria pentru locuință

c) Facturile la lumină, apă, gaze, telefon, internet, TV cablu

b) Ratele la creditul ipotecar

d) Ratele la diverse cumpărături făcute pe credit sau la alte împrumuturi

(J) DATE PERSONALE

J1. Eu sunt:

1. Fată 2. Băiat

J2. Vârsta mea este: _____ ani împliniți.

J3. Care este etnia ta?

1. Română 2. Maghiară 3. Romă
4. Germană 5. Altă etnie, care?
6. Nu răspund

J4. Care este religia ta?

1. Ortodoxă 2. Greco-catolică 3. Romano-catolică
4. Protestantă (reformată, evanghelică, unitariană)
5. Neoprotestantă (penticostală, adventistă, baptistă, evanghelistă)
6. Altă religie, care?
7. Fără religie, ateu
8. Nu răspund

J5. Din câți membri este alcătuită gospodăria ta? (incluzându-te pe tine) _____ persoane

J6. Câți frați și surori ai?

- a) Frați: b) Surori:

J7. Care este ultima școală absolvită a părinților tăi?

a) Tata

b) Mama

1. Fără școală absolvită
2. Școală primară (1-4 clase)
3. Gimnaziu (5-8 clase)
4. Treapta I-a de liceu (10 clase)
5. Școală profesională
6. Liceu (12-13 clase)
7. Școală de maiștri
8. Școală postliceală
9. Universitate
10. Studii postuniversitare
11. Nu știu

1. Fără școală absolvită
2. Școală primară (1-4 clase)
3. Gimnaziu (5-8 clase)
4. Treapta I-a de liceu (10 clase)
5. Școală profesională
6. Liceu (12-13 clase)
7. Școală de maiștri
8. Școală postliceală
9. Universitate
10. Studii postuniversitare
11. Nu știu

J8. Care este în prezent statutul ocupațional al părinților tăi?

a) Tata

1. Angajat la stat
2. Angajat la privat
3. Intreprinzător particular
4. Agricultor individual
5. Munci ocazionale
6. Casnic
7. Șomer înregistrat
8. Pensionar de boală
9. Pensionar de vârstă
10. Nu știu

b) Mama

1. Angajată la stat
2. Angajată la privat
3. Intreprinzător particular
4. Agricultor individual
5. Munci ocazionale
6. Casnică
7. Șomeră înregistrată
8. Pensionară de boală
9. Pensionară de vârstă
10. Nu știu

J9. Ce funcții au în prezent părinții tăi?

a) Tata

1. Angajat conducător de unitate
2. Angajat subordonat
3. Lucrează pe cont propriu
4. Nu lucrează
5. Nu știu

b) Mama

1. Angajat conducător de unitate
2. Angajat subordonat
3. Lucrează pe cont propriu
4. Nu lucrează
5. Nu știu

J10. Părinții tăi biologici s-au despărțit vreodată?

1. Nu, nu s-au despărțit niciodată
2. Nu, nu au locuit niciodată împreună
3. Nu, altă situație, și anume:
4. Da, în anul

J11. Unde ai locuit în cea mai mare parte a timpului până la vârsta de 15 ani?

1. În România, în mediul urban
2. În România, în mediul rural
3. În străinătate (țara:)

J12. Ai locuit până la vârsta de 15 ani cu amândoi părinții biologici?

1. Da, tot timpul
2. Da, o perioadă
3. Nu

J13. Care era, în general, relația dintre părinții tăi înainte ca să împlinești vârsta de 15 ani?
(0 = Foarte proastă, 5 = Așa și așa, 10 = Absolut perfectă)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

J14. Intenționezi să te muți într-o locuință separat de părinții tăi în următorii 3 ani?

1. Sigur nu 2. Probabil nu 3. Probabil da 4. Sigur da

J15. Dacă ar fi să te muți separat de părinții tăi

**în următorii 3 ani, crezi că ar fi mai bine mult mai nici mai bine, mult
sau mai rău în ceea ce privește ... mai bine bine nici mai rău mai rău mai rău**

- a) libertatea ta de a face ce vrei
- b) libertatea de a lucra
- c) situația ta financiară
- d) viața ta sexuală
- e) părerea oamenilor despre tine
- f) bucuria și satisfacțiile pe care le poți obține de la viață

J16. În ce măsură ar depinde decizia ta de a te muta separat de părinții tăi în următorii 3 ani de...

**deloc puțin destul de foarte nu e
mult mult mult mult cazul**

- a) situația ta financiară
- b) munca
- c) universitatea la care vei merge
- c) condițiile de locuit
- d) sănătatea ta
- e) sănătatea părinților tăi
- f) faptul că vei avea un partener/ă

Locuiesc în:

Județul:

Orașul:

Comuna:

Satul:

Am ajuns la sfârșitul chestionarului. Îți mulțumim foarte mult pentru timpul pe care ni l-ai acordat și pentru răbdare. Ne-ai fost de mare ajutor la realizarea acestei cercetări. Printre altele, ne interesează foarte mult și modul în care lucrurile evoluează în timp, prin urmare avem de gând să revenim peste 1-2 ani pentru un nou interviu. Pentru situația în care te-ai muta din această localitate, ai putea să ne dai anumite date personale și să ne indicii o persoană de contact care ne-ar putea ajuta să luăm legătura cu tine mai târziu?

Numărul de telefon fix:

Numărul de telefon mobil:

Adresa de mail:

ANEXA 3

Chestionar al-II-lea val al studiului „Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală” 2014–2015.



VIITORADULT

<http://www.viitoradult.ro/>



UNITATEA EXECUTIVĂ
PENTRU FINANȚAREA
JUNTAȘAMENTULUI
SUPERIOR, A CERCETĂRII
ȘI INOVĂRII

UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI CLUJ-NAPOCA FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ

CHESTIONAR INDIVIDUAL

Stimate tânăr/tânăra,

În continuarea cercetării din 2012 la care ai participat și ai fost de acord să ne dai adresa de contact, te rugăm să răspunzi la întrebările din acest chestionar.

Durează aproximativ 25 minute.

Nu trebuie să-ți fie teamă că nu știi sau că greșești răspunsurile; acesta nu este un test de cunoștințe; aici toate răspunsurile sunt bune. Trebuie doar să scrii ceea ce crezi sau simți tu.

E obligatoriu?

Nu ești obligat/ă să participi. Decizia de a participa e a ta. Totuși, noi te rugăm să completezi chestionarul; acest lucru ne va ajuta foarte mult să îi cunoaștem mai bine pe cei de vârsta ta.

Sperăm că ceea ce urmează va fi interesant și pentru tine.

Cine va vedea răspunsurile?

Numai echipa de cercetători va vedea chestionarul completat de tine. Datele vor fi prelucrate statistic; nu ne interesează individul, ci cum răspund tinerii, în general, la întrebările noastre.

Îți mulțumim!

Cluj-Napoca, 2014

(A) DATE PERSONALE

A1. Eu sunt:

1. Fată 2. Băiat

A2. Vârsta mea este: (ani împliniți).

A3. Care este etnia ta?

1. Română 2. Maghiară 3. Romă
4. Altă etnie, și anume?

A4. Care este religia ta?

1. Ortodoxă
2. Greco-catolică
3. Romano-catolică
4. Protestantă (reformată, evanghelică, unitariană)
5. Neoprotestantă (pentecostală, adventistă, baptistă, evanghelistă)
6. Altă religie, care?
7. Fără religie, ateu
8. Nu răspund

A4.1. Statutul meu marital este:

1. Necăsătorit/ă 2. Căsătorit/ă
3. Divorțat/separat/ă 4. Alta

A4.2. La ce vârstă te-ai căsătorit?

A4.3. Ai copii?

1. Da 2. Nu

A5. Domiciliul tău este:

1. În România 2. În străinătate:

A6. Forma de proprietate a locului unde stai în prezent:

1. Proprietatea ta personală 2. Proprietatea părinților sau a rudelor
3. În gazdă/ chirie 4. Căminul universității/liceului
5. Locuință de stat 6. Alta

A7. Locuiesc cu (bifează ce ți se potrivește):

- a. Părinți b. Bunici sau unchi, mătuși c. Frați/surori d. Colegi
e. Partener/ă f. Prieteni g. locuiesc singur h. Alte persoane

A8. Această locație este în:

1. Cătun 2. Sat 3. Comună 4. Oraș mic
5. Capitală de județ 6. București

A9. Din câți membri (incluzându-te pe tine) este alcătuită gospodăria unde locuiești acum
 persoane

(B) FAMILIA DE ORIGINE

B1. Ne-ai putea indica în care dintre categoriile de mai jos se situează venitul realizat în familia ta în luna octombrie 2014?

- | | | |
|-------------------------|------------------------|------------------------|
| 1. Maxim 500 RON | 2. Între 501-1000 RON | 3. Între 1001-1500 RON |
| 4. Între 1500-2000 RON | 5. Între 2001-3000 RON | 6. Între 3001-5000 RON |
| 7. Între 5001-10000 RON | 8. Peste 10000 RON | 9. Nu știu |

B2. În orice societate unii oameni se consideră bogați, alții se consideră săraci. Unde situezi familia ta pe o scală de la 1 la 10, unde 1 = foarte săracă și 10 = foarte bogată?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nu știu
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	---------

B3. Există unele lucruri pe care mulți oameni nu și le pot permite, chiar dacă și le ar dori. În familia ta v-ați putea permite aceste lucruri, dacă vi le ați dori?

	Da	Nu
a) Căldură suficientă în casă		
b) Plecarea în concediu cel puțin o săptămână pe an		
c) Înlocuirea mobilei uzate		
d) Cumpărarea unor haine noi și nu la mâna a doua (second-hand)		
e) Consumul de carne, pui sau pește (cel puțin o dată la două zile)		
f) Cheltuieli neprevăzute (de exemplu, pentru probleme medicale sau reparații)		
g) Plata la zi a chiriei sau a utilităților (căldură, curent etc.)		

B4. Care este ultima școală absolvită a părinților tăi?

	Tata	Mama
Fără școală absolvită		
Școală primară (1-4 clase)		
Gimnaziu (5-8 clase)		
Treapăta I de liceu (clasele 9-10)		
Școală profesională		
Liceu (12-13 clase)		
Școală de maiștri		
Școală postliceală		
Universitar		
Studii postuniversitare		
Nu știu		

B5. Care este în prezent statutul ocupațional al părinților tăi? (bifează o singură variantă pe coloană)

Tata Mama

Salariați (inclusiv ucenic cu contract):

- a) salariat cu contract de muncă pe perioadă nedeterminată
- b) salariat cu contract de muncă pe perioadă determinată

Lucrător pe cont propriu:

- a) patron (avea/are salariați)
- b) pe cont propriu în activități neagricole sau liber profesionist
- c) pe cont propriu în agricultură

Lucrător familial neremunerat

- a) în activități neagricole (industrie sau servicii)
- b) în activități agricole

Membru al unei cooperative agricole sau neagricole

- a) membru al unei cooperative agricole (inclusiv CAP)
- b) membru al unei cooperative neagricole

Lucrător fără contract (zilier, lucrător sezonier sau „la negru”)

- a) lucrător fără contract

Șomer

- a) șomer (înregistrat sau neînregistrat)

Persoane inactive

- a) pensionar
- b) persoană casnică
- c) student/elev
- d) alte categorii inactive

B6. Denumirea ocupației principale. Notați în clar meseria sau funcția cu specialitatea efectiv exercitată (ex. mecanic auto, referent)

B6a) Tata:

B6b) Mama

B7. Poziția parintilor la acest loc de muncă este/a fost

Tata Mama

- a) patron
- b) lucrător pe cont propriu sau liber profesionist
- c) poziție managerială de top (ex. director general, director executiv etc.)
- d) poziție managerială de mijloc (ex. șef secție, șef departament etc.)
- e) supervisor (șef de echipă, divizie, laborator etc.)
- f) angajat fără poziție de conducere

B8.Ce fel de ajutor ai primit/primești din partea părinților sau a altor rude? (acest lucru ar putea fi sub formă de bani sau bunuri)

Da Nu

- a. Ți-a cumpărat un apartament sau orice altă proprietate.
- b. Te ajută la plata chiriei sau a ratei pentru spațiul unde locuiești.
- c. Ți-a oferit un vehicul personal, cum ar fi o mașină.
- d. Îți plătesc taxele pentru școală.
- e. Îți oferă sprijin financiar în fiecare lună pentru a-ți acoperi cheltuielile sau facturile.
- f. Ți-a acordat o sumă de bani.
- g. Îți oferă orice alt tip de ajutor, nu neapărat financiar (de exemplu, îți trimite mâncare).

B9. Cum îți acoperi cheltuielile în prezent?

1. În totalitate mi le acoperă părinții.
2. În mare parte mi le acoperă părinții.
3. În mare parte mi le acopăr eu.
4. În totalitate mi le acopăr eu.
5. În mare parte altcineva (cine?)
6. În totalitate altcineva (cine?)

B10. Cu aproximație, câți lei (RON) cheltui lunar?

B11. Cât primești lunar de la părinți/susținători

B12. Care este venitul tău personal (salariu, bursă etc.)

(C) EDUCAȚIE

C0. Ce profil avea clasa în care ai studiat:

1. teoretic real
2. teoretic uman
3. tehnologic-tehnic
4. tehnologic-servicii
5. tehnologic-resurse
6. vocațional: militar
7. vocațional: teologic
8. vocațional: sportiv
9. vocațional: artistic
10. vocațional: pedagogic
11. vocațional: învățământ profesional și postliceal

C1. Ai absolvit liceul?

1. Da 2. Nu – SARI LA ÎNTREBAREA C3

C2. Te-ai prezentat la examenul de BAC?

1. Da 2. Nu – SARI LA ÎNTREBAREA C3.1

C3. Care a fost rezultatul tău la examenul de BAC?

1. Am luat examenul cu media (dacă nu îți mai aduci aminte, atunci aproximativ!)
2. Nu am luat examenul

C3.1 Daca nu ți-ai luat examenul de BAC: Dorești să dai acest examen?

1. Da 2. Nu 3. Nu știu

C4. Îți continui educația?

1. Nu – SARI LA ÎNTREBAREA C 5.1
2. Da, urmez/am urmat studii post-liceale CONTINUĂ CU C5
3. Da, sunt student la universitate

**C5. Care este motivul principal pentru care ai ales să continui studiile?
(alege o singură variantă, cea mai importantă pentru tine!)**

1. Pentru a studia un domeniu care mă pasionează.
2. Pentru a mă pregăti pentru o profesie anume.
3. Pentru a mi crește șansele de angajare.
4. Nu am dorit să mă angajez imediat după liceu.
5. Profesorii m au sfătuit să continui.
6. Familia mea a vrut să continui să studiez.
7. Toți prietenii mei studiază.
8. Îmi face plăcere să învăț și să studiez.
9. Vreau să am o specializare.
10. Altul:

C6. Sunt înscris la:

1. Cursuri de zi
2. Cursuri serale
3. Cursuri cu frecvență redusă
4. Cursuri la distanță

C7. Sunt înscris pe

1. Locuri subvenționate de la buget
2. Locuri cu plată

C8. Care este specializarea pe care o urmezi acum?

.....

C9. Calificarea/specializarea este în continuarea (asemănătoare) calificării obținute în urma absolvirii liceului?

1. Da 2. Nu 3. Nu știu

C10. Mai jos sunt câteva afirmații despre ceea ce ar fi putut influența decizia ta de a urma această specializare:

În alegerea specializării m-au influențat:	Deloc	Puțin	Mediu	Mult	Foarte mult
a) interesele mele profesionale					
b) hobby-urile mele					
c) dorința de a avea un venit mare în viitor					
d) alegerile colegilor de clasă					
e) sfatul prietenilor					
f) sfatul părinților					
g) sfatul profesorilor					
h) apropierea de domiciliu					
i) prestigiul instituției					
j) perspectivele de angajare după absolvire					
k) posibilitățile de carieră în viitorul îndepărtat					
l) existau mai multe locuri disponibile la buget					

C11. Beneficiezi de ...

	Da	Nu
a) Bursă de merit		
b) Bursă de studiu		
c) Bursă socială		
d) Alte tipuri de bursă de studiu		

C12. În comparație cu colegii tăi de an, mediile tale din ultimul semestru sunt?

1. Mult mai bune decât ale celor mai mulți
2. Mai bune decât ale celor mai mulți
3. La fel ca ale celor mai mulți
4. Mai slabe decât ale celor mai mulți
5. Mult mai slabe decât ale celor mai mulți

C13. Cât de departe ți-ai dori să mergi cu pregătirea școlară?

1. să obțin certificat de absolvire
2. să obțin licența
3. să continui cu un program de master
4. să fac doctoratul
5. să urmez și studii postdoctorale

C14. Ești interesat/ă de un masterat în străinătate?

1. Da 2. Nu

C15. După finalizarea liceului, ai terminat vreun curs de calificare, specializare sau perfecționare finalizat cu o diplomă?

1. Da 2. Nu

C16. Ce crezi că vei face în următorul an universitar/școlar? (bifează ce ți se potrivește)

1. Voi continua la specializarea la care sunt înscris/ă.
2. Mă voi înscrie și la o altă specializare, dar voi continua și specializarea curentă.
3. Voi renunța la specializarea curentă și mă voi înscrie în anul I la un alt profil.
4. Voi „îngheța” anul (voi face întrerupere de studii).
5. Voi renunța la studii definitiv.

C17. Consideri că de-a lungul studiilor primești o pregătire care te va ajuta la angajare?

1. Da 2. Parțial 3. Nu

C18. Care sunt planurile tale după terminarea actualului program educațional:

1. Să îmi caut un [alt] loc de muncă.
2. Să stau acasă.
3. Să îmi continui educația.
4. Altceva

C19. Ai început să îți cauți un loc de muncă?

1. Da 2. Nu

C20. Care a fost principalul motiv pentru care NU ți-ai continuat educația:

1. Am terminat școala.
2. Am picat examene.
3. Nu mi-a plăcut școala.
4. Am vrut să încep să muncesc.
5. Am vrut să mă căsătoresc.
6. Părinții nu au vrut să continui școala.
7. Motive economice (nu am avut resurse: bani).
8. A trebuit să muncesc ca să mă întrețin.
9. Altul:

(D) PIAȚA FORȚEI DE MUNCĂ

D0.1. Ai primit indemnizație de șomaj?

1. Da, mi-am depus dosarul de șomaj și am beneficiat de indemnizația de șomaj.
2. Da, mi-am depus dosarul de șomaj, dar NU am fost acceptat.
3. Urmează să depun actele pentru șomaj.
4. Nu.

D0.2. Până acum ai avut vreun loc de muncă?

1. Am și acum un loc de muncă.
2. Am avut un loc de muncă, dar nu am în prezent.
3. Nu am avut până acum nici un loc de muncă. !!!!! SARI LA D14

D1. În acest moment statutul tău ocupațional este?

1. ocupat/ă (angajat, patron, ocupat pe cont propriu)
2. urmez cursuri de formare profesională continuă
3. student/ă
4. concediu de creștere copil
5. șomer/ă
6. casnic/ă
7. alta, care?

D1.1. Ai muncit/muncești pe perioada studiilor?

1. Da
2. Nu

D2. Te rog descrie PRIMA TA experiență de muncă:

1. Practică într-o companie privată
2. Practică în sectorul de stat
3. Practică într-o organizație non-profit
4. Muncă în afacerea familiei
5. Muncă la o fermă
6. Muncă în sectorul privat
7. Muncă în sectorul public
8. Voluntar în comunitate
9. Muncă în economia informală (fără forme legale)
10. Alta, ce fel de experiență

D2.1. Cum ai reușit să te angajezi la PRIMUL tău loc de muncă:

1. Am fost la interviu/concurs
2. Am primit o ofertă la absolvire
3. Părinții mi-au găsit un loc de muncă
4. Cu ajutorul recomandărilor din partea unei cunoștințe/prieten
5. Altă modalitate:

D3. A fost/este munca plătită?

1. Nu (SARI LA D4)
2. Da

D3.1. Consideri că pentru primul loc de muncă salariul a fost:

1. Foarte bun
2. Bun
3. Potrivit
4. Mic
5. Foarte mic

D4. Câte ore pe săptămână ai lucrat? (în general) (ore pe săptămână)

D5. Care a fost principalul motiv pentru care lucrezi/ ai lucrat?

1. Pentru a câștiga bani
2. Pentru a câștiga experiență
3. Pentru a-mi face relații pentru angajare
4. Alt motiv, care?

D6. Angajatorul acceptă/a programul de lucru flexibil din motive personale, cum ar fi, de exemplu, program pentru mers la cursuri, la examene?

1. Da
2. Nu
3. Nu știu

D7. Contractul de muncă este/a fost pe perioadă nedeterminată sau pe perioadă determinată?

1. Durată nedeterminată
2. Durată determinată
3. Fără contract
4. Sunt/Eram liber profesionist
5. Mi-am deschis propria afacere
6. Altele:

D8. Care dintre următoarele afirmații descrie cel mai bine locul de muncă?

1. De obicei lucrez/lucram într-un sediu al firmei/companiei.
2. Specificul muncii este/era în aer liber.
3. De obicei lucrez/lucram de la domiciliu.
4. De obicei lucrez/lucram o parte din săptămână acasă, iar cealaltă parte într-un alt loc.
5. De obicei lucrez/lucram în diferite locuri.

D9. Domeniul de activitate al locului de muncă este legat de specializarea pe care o urmezi?

1. Da
2. Nu

D10. Te ajută/a acest loc de muncă în realizarea planurilor tale legate de carieră?

1. Da
2. Nu

D11. Crezi că programul de lucru ți-a afectat performanța școlară?

1. Da, foarte mult
2. Da, într-o oarecare măsură
3. Da, dar nu foarte mult
4. Nu, deloc
5. Nu e cazul, nu îmi continui educația

D12. Cu aproximație, care este/era salariul tău lunar (în RON):

1. Maxim 500
2. Între 501-750
3. Între 751-1000
4. Între 1001-1250
5. Între 1251-1500
6. Între 1501-1750
7. Între 1751-2000
8. Între 2001-2500
9. Peste 2500
10. Nu știu

D13. De ce ai plecat de la PRIMUL loc de muncă?

1. Nu am plecat, lucrez tot acolo.
2. Erau condiții grele de muncă.
3. Salariul era prea mic comparativ cu munca depusă.
4. Programul de lucru nu era avantajos pentru mine.
5. Nu oferea posibilități de avansare.
6. Am fost concediat/ă.
7. Am decis că nu este direcția în care vreau să merg în cariera mea profesională.

SARI LA ÎNTREBARE de la secțiunea E1!!!

!!! ÎNTREBĂRI PENTRU CEI CE NU AU AVUT UN LOC DE MUNCĂ

D14. Ai dori să te angajezi în următorul an?

1. Da 2. Nu 3. Nu știu

D15. În ultima lună ai fost la vreun interviu?

1. Da 2. Nu

D16. De cât timp cauți de lucru? Număr de luni

D17. De ce crezi că nu ai de lucru? (bifează mai multe dacă ți se potrivesc)

Da

- a. Nu doresc un loc de muncă chiar acum.
- b. Frecventez școala sau sunt într-un program de formare/instruire.
- c. Nu știu cum să găsesc un loc de muncă.
- d. Familia mea nu dorește să lucrez.
- e. Nu sunt interesat/ă de locurile de muncă pe care le pot obține.
- f. Angajatorii consideră că sunt o persoană tânără și fără experiență.
- g. Aș pierde beneficiile de la stat în cazul în care aș lucra.
- h. Datorită problemelor de transport. Întâmpin probleme legate de transport.
- i. Am renunțat la căutare, căci nimeni nu m-a angajat atunci când am încercat să găsesc un loc de muncă.
- j. Nu există niciun loc de muncă disponibil pentru specializarea mea.

(E) SĂNĂTATE ȘI PERSONALITATE

E1. Cum ți-ai descrie starea ta de sănătate?

1. Proastă, am multe probleme 2. Am ceva probleme, dar nu grave 3. Bună
4. Foarte bună 5. Excelentă

E2. Ai vreo boală cronică (care nu se vindecă sau se vindecă greu) sau vreo dizabilitate care te împiedică să fii activ?

1. Da 2. Nu 3. Nu știu

E3. În ultimele 2 săptămâni, cât de des a fost deranjat/ă de următoarele probleme:

Mă caracterizează:

Deloc Puțin Mult Foarte Mult

- Mi-am pierdut interesul față de alții.
- Nu mai pot să mă hotăresc la nimic.
- Mă trezesc cu multe ore mai devreme decât obișnuiam și nu pot adormi din nou.
- Sunt prea obosit/ă să mai fac ceva.
- Mă preocupă atât de mult problemele corporale, încât nu mă pot gândi la altceva.
- Nu sunt în stare să desfășor niciun fel de muncă.
- Văd că viitorul este fără speranță și că situația mea nu se va schimba.
- Sunt nemulțumit/ă cu toate și sunt nepăsător/nepăsătoare.
- Mă învinovățesc mereu.

E4. Cât de bine te descriu următoarele propoziții?

Deloc Puțin Mult

- Mă simt bine așa cum sunt.
- Îmi place de mine așa cum sunt.
- Sunt capabil/ă să fac lucrurile la fel de bine ca cei mai mulți oameni.
- Am multe calități.
- DAm încredere în mine.

E5. Cât de mult ți se potrivește fiecare dintre afirmațiile următoare?

	1 – Dezacord total la 7 – Acord total:						
a. În mare parte viața mea este așa cum mi-am imaginat-o.	1	2	3	4	5	6	7
b. Condițiile mele de viață sunt excelente.	1	2	3	4	5	6	7
c. Sunt multumit/ă de viața mea.	1	2	3	4	5	6	7
d. Până acum am obținut lucrurile importante pe care mi le doresc de la viață.	1	2	3	4	5	6	7
e. Dacă ar fi să-mi retrăiesc viața, nu aș schimba aproape nimic.	1	2	3	4	5	6	7

E6. Pentru fiecare dintre următoarele afirmații te rugăm să marchezi o cifră care ți se potrivește mai mult.

	de la 1 – NU mă caracterizează la 7 – mă caracterizează MULT						
a. În general, mă consider o persoană fericită.	1	2	3	4	5	6	7
b. Comparativ cu cei mai mulți dintre colegii mei, mă consider fericit/ă.	1	2	3	4	5	6	7
c. Unii oameni se bucură de viață, indiferent de ceea ce se întâmplă.	1	2	3	4	5	6	7
d. Deși nu sunt deprimat/ă, nu par la fel de fericit/ă ca alții.	1	2	3	4	5	6	7

E.7 În ultimele 2 săptămâni, cât de des ai fost deranjat/ă de următoarele probleme:

	Mă caracterizează:			
	Absolut deloc	Câteva zile	Mai mult de jumate din zile	Aproape zilnic
M-am simțit nervos/ nervoasă.	1	2	3	4
N-am putut să-mi opresc sau să-mi controlez îngrijorările.	1	2	3	4
M-am îngrijorat prea mult legat de unele lucruri.	1	2	3	4
Mi-a fost greu să mă relaxez.	1	2	3	4
Am fost atât de neliniștit/ă, încât nu puteam sta pe loc.	1	2	3	4
Mă enervam ușor sau deveneam iritabil/ă.	1	2	3	4
Mi-era teamă, ca și cum ceva rău urma să se întâmple.	1	2	3	4

E8. Cât de mult ești de acord cu următoarele afirmații?

	Dezacord puternic	Dezacord	Neutru	Acord	Acord puternic
În vremuri grele, eu mă aștept să îmi meargă foarte bine.	1	2	3	4	5
Dacă ceva poate să îmi meargă rău, va merge rău.	1	2	3	4	5
Întotdeauna sunt optimist/ă despre viitorul meu.	1	2	3	4	5
Este important să fiu ocupat/ă tot timpul.	1	2	3	4	5
Rareori mă aștept să mi se întâmple lucruri bune.	1	2	3	4	5

E9. Mai jos sunt date 10 afirmații reprezentând atitudini pe care este posibil să le adopți când te confrunți cu o situație dificilă. Citește cu atenție fiecare afirmație și marchează cifra care crezi că indică cel mai bine modul tău de acțiune în general. Nu există răspunsuri corecte sau greșite, deci te rugăm să răspunzi sincer.

	Niciodată	Câteodată	Adeseori	Întotdeauna
Dacă insist reușesc să îmi rezolv problemele dificile.	1	2	3	4
Chiar dacă cineva mi se opune, găsesc mijloacele pentru a obține ceea ce vreau.	1	2	3	4
Este ușor pentru mine să persist în îndeplinirea scopurilor mele.	1	2	3	4
Am încredere că mă pot descurca eficient în situații neașteptate.	1	2	3	4
Datorită abilităților mele, știu cum să „ies” din situații imprevizibile.	1	2	3	4
Pot să rezolv cele mai multe dintre probleme dacă investesc efortul necesar.	1	2	3	4
Rămân calm/ă când mă confrunt cu dificultăți, deoarece mă pot baza pe capacitățile mele de soluționare.	1	2	3	4
Când mă confrunt cu o problemă găsesc, de obicei, mai multe soluții de rezolvare.	1	2	3	4
Când sunt într-o situație dificilă știu ce am de făcut.	1	2	3	4
Orice s-ar întâmpla sunt, de obicei, pregătit/ă să fac față situației.	1	2	3	4

E10. În ultimele 12 luni au avut loc în viața ta următoarele evenimente? (bifează cu x dacă evenimentele au avut loc)

Îmbolnăvirea gravă a unui membru al familiei
 Despărțirea de iubit/ă
 Ceartă serioasă cu un/o prieten/ă
 Probleme cu părinții
 Moartea unui membru al familiei
 Moartea unui prieten apropiat
 Am avut probleme cu poliția, legea
 Șomajul părinților
 Apariția unui nou membru al familiei (frate/soră)
 Furtul bunurilor personale
 Un membru al familiei a consumat excesiv alcool, droguri sau medicamente
 Ai avut o accidentare gravă sau boală gravă
 Naștere (eu sau partenera)
 Căsătoria unui frate/unei surori de care ești apropiat/ă sufletește
 Ai picat un examen important
 O rudă apropiată a ajuns în închisoare (părinți, frați, surori)
 Sarcină (eu sau partenera)
 Ai rămas fără locuință
 Ai fost despărțit/ă de familie
 Îmbunătățirea statutului financiar al părinților
 Înrăutățirea statutului financiar al părinților
 Ai încercat să te sinucizi
 Ai fost jefuit sub amenințarea forței
 Avort (eu sau partenera)
 Ai asistat la scene de violență gravă
 Calamități naturale ce ți-au pus în pericol viața

E11. Cât de des consumi alcool?

- | | |
|--------------------------|-------------------------------|
| 1. Niciodată | 2. De câteva ori pe an |
| 3. De câteva ori pe lună | 4. De câteva ori pe săptămână |

E12. Ai fost vreodată în stare avansată de ebrietate?

- | | | | |
|--------------|------------------|-----------------|------------------------|
| 1. Niciodată | 2. De câteva ori | 3. De multe ori | 4. De foarte multe ori |
|--------------|------------------|-----------------|------------------------|

E13. Ai consumat sau ai încercat vreodată un drog ilegal (chiar și etnobotanice)?

- | | |
|-------|-------|
| 1. Nu | 2. Da |
|-------|-------|

E14. Fumezi?

1. Nu am fumat niciodată.
2. Am fumat mai demult, dar m-am lăsat.
3. Fumez și acum.

(F) FAMILIE, RELAȚII ÎNTIME, MEDIUL SOCIAL

F0. Ți-ai început viața sexuală?

1. Da 2) Nu mi-am început viața sexuală (SARI LA ÎNTREBAREA F4)

F1. La ce vârstă ai avut primul contact sexual?

1. La ani

F2. Ați luat vreo măsură, tu sau partenerul/a, pentru a evita o eventuală sarcină sau riscul transmiterii unor boli la ultimul tău raport sexual? Alege o singură variantă.

1. Nici o măsură
2. Am ales perioada în care credeam că nu eram fertili (metoda calendarului)
3. Retragera (coitus interruptus)
4. Prezervativul
5. Pilula contraceptivă
6. Contracepția de urgență (pilula de a doua zi)
7. Alta, specific-o:
8. Nu știu, nu-mi amintesc

F3. Cât de frecvent folosești metode contraceptive și de protecție când întreții raporturi sexuale?

1. Întotdeauna
2. De cele mai multe ori
3. Câteodată
4. Niciodată

F4. Ai trăit vreodată experiențe sexuale, nu neapărat relații intime, împotriva voinței tale?

1. Da 2. Nu

F5. Cât de des ai trăit experiențe sexuale, nu neapărat relații intime (pot fi săruturi, mângâieri etc.), cu o persoană de același sex cu tine?

1. Niciodată 2. Uneori 3. Adesea 4. Foarte des

F6. Cât de des accesezi site-uri pornografice sau vizionezi filme porno?

1. Niciodată 2. Uneori 3. Adesea 4. Foarte des

F7. Ai un partener/parteneră (iubit/o iubită?)

1. Nu (SARI LA ÎNTREBAREA F13) 2. Da

F8. De cât timp sunteți împreună?

1. Mai puțin de 3 luni
2. 3-6 luni
3. 7-12 luni
4. Mai mult de 1 an

F9. Unde l-ai cunoscut/ ai cunoscut-o?

1. La școală
2. La o petrecere/la un club
3. Prin prieteni comuni
4. Prin familia mea

F10. Ce vârstă (în ani împliniți) are iubitul/iubita ta? ani

F11. Gândindu-te la iubitul/iubita ta, te rog să ne spui dacă ești de acord cu următoarele afirmații: (răspunsurile pot să varieze de la 1 = Dezacord total la 7 = Acord total)

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a) Îi pot spune orice. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b) Unele lucruri i le pot spune doar lui/ei și nimănui altcuiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c) El/ea înțelege ceea ce simt. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d) În cea mai mare parte a timpului mă simt foarte apropiat/ă de el/ea. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

F12. Gândindu-te la iubitul/iubita ta, te rugăm să ne răspunzi la următoarele întrebări: (răspunsurile pot să varieze de la 1 la 7, unde 1 = Deloc, iar 7 = Foarte des)

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| a) În relația voastră de cuplu vi se întâmplă să vă adresați cuvinte sau nume jignitoare sau degradante ori să vă umiliți reciproc? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| b) Ești tu sau partenerul/a extrem de gelos/oasă? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| c) La voi în cuplu s-a întâmplat vreodată să fi fost forțat/ă să ai relații sexuale/ să faci sex? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| d) Ai fost vreodată rănit/ă sau vătămat/ă de actualul/a tău/ta partener/ă? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

F13. Cât de mult ți se potrivește fiecare dintre afirmațiile următoare?

- | | Deloc | Puțin | Mult |
|---|-------|-------|------|
| a) Pot să am încredere în părinții mei. | | | |
| b) Pot să le povestesc părinților mei problemele pe care le am. | | | |
| c) Mă simt apropiat/ă de părinții mei. | | | |
| d) Pot să mă bazez pe ajutorul părinților mei. | | | |
| e) Pot să discut cu părinții mei despre lucrurile care mă supără. | | | |

F14. Gândindu-te la relația cu părintele, de care te simți mai apropiat/ă:

- | | | | | |
|--|--------------|-----------|--------------|----------------|
| a. Cât de apropiat(ă) te simți de el/ea? | 1. Deloc | 2. Puțin | 3. Destul de | 4. Foarte |
| b. Când te confrunți cu probleme personale sau ai de luat decizii vorbești despre ele cu părinții tăi? | 1. Niciodată | 2. Uneori | 3. Adesea | 4. Întotdeauna |
| c. Cât de des vorbesc ei cu tine despre deciziile importante pe care trebuie să le ia? | 1. Niciodată | 2. Uneori | 3. Adesea | 4. Întotdeauna |
| d. Cât de des ascultă ei argumentele tale? | 1. Niciodată | 2. Uneori | 3. Adesea | 4. Întotdeauna |

F15. Cât de mult ți se potrivește fiecare dintre afirmațiile următoare?

	Deloc	Puțin	Mult
a) Pot să am încredere în prietenii mei.			
b) Pot să le povestesc prietenilor mei problemele mele.			
c) Mă simt apropiat/ă de prietenii mei.			
d) Pot să mă bazez pe ajutorul prietenilor mei.			
e) Pot să discut cu prietenii mei despre lucrurile care mă supără.			

(G) DESPRE VIITOR

G1. Pentru următorii doi-trei ani ai în plan ...

	Da	Nu	Nu știu	Nu e cazul
a. Să te muți împreună cu iubitul/ iubita?				
b. [Dacă ai iubit/iubită] Să te desparti de iubitul/iubita ta?				
c. Să te căsătorești?				
d. Să ai un copil?				
e. Să ai un loc de muncă?				
f. Să pornești o afacere proprie?				
g. Să te muți din locuința părinților?				

G2. Intenționezi să pleci în străinătate pentru ...

	Da	Nu
a. Turism?		
b. A lucra temporar?		
c. A studia ?		
d. A te stabili definitiv?		

G3. În cât timp dorești să pleci în străinătate?

1. Anul acesta
2. În doi-trei ani
3. Peste vreo 3-4 ani
4. Nu e cazul
5. Nu știu

G4. Evaluează ce șanse ai în comparație cu o persoană de aceeași vârstă, sex și statut social ca tine?

Foarte mici Mici Egale Mari Foarte mari

- Să termin facultatea cu succes.
- Să găsești un loc de muncă așa cum îți dorești.
- Să ai propria ta familie până la 30 de ani.
- Să te întreții financiar la 30 de ani.
- Să ai dificultăți financiare.
- Să ai o viață mai grea decât părinții tăi.
- Să ai propria ta casă până la 30 de ani.
- Să ai o sănătate excelentă.
- Să fii condamnat/ă pentru o faptă penală comisă.
- Să ai un accident rutier.
- Să te îmbolnăvești grav.
- Să fii concediat/ă de la locul de muncă.

G5. Cât de mult ești de acord cu următoarele afirmații:

Total Parțial Nici acord, Parțial Total
dezacord dezacord nici dezacord acord acord

- O persoană poate să trăiască bine în România.
- Realizările din viața ta nu mai depind de familia ta, ci de abilitățile tale și de educația ta.
- Poziția socială a unei persoane depinde de apartenența la clasa superioară sau la clasa muncitoare.
- Diferențele de poziție socială sunt acceptabile în România, deoarece se bazează pe ce au făcut oamenii și pe ce oportunități au avut.
- Cred ca diferențele sociale din România sunt justificate.
- Cei ce au poziții sociale înalte au calități extraordinare sau au avut realizări extraordinare.
- Ceea ce vei face în viață va depinde de familia ta.

G6. Cum apreciezi situația prezentă în țara noastră, în ceea ce privește:

O problemă O problemă Nu este Nu este
foarte serioasă serioasă așa de grav o problemă NȘ/NR

- șansa tinerilor de a avea un loc de muncă
- șansa tinerilor de a avea o locuință proprie
- accesul la formele de învățământ dorite
- condiții necesare pentru întemeierea unei familii
- condițiile bune de trai ale tinerilor
- corupția în societate
- inegalitățile din societate

G.7. Dacă te gândești la părinții tăi, crezi că poziția ta socială va fi:

1. mult mai rea decât a părinților
2. mai rea decât a părinților
3. cam la fel cu a părinților
4. mai bună decât a părinților
5. mult mai bună decât a părinților
6. Nu știu

G.8. Pe o scară de la 1 la 7, unde 1 înseamnă „deloc important” și 7 înseamnă „foarte important”, cât de important este ca LOCUL TAU DE MUNCĂ ...

	1	2	3	4	5	6	7
a. Să îți ofere un statut mai bun și prestigios.							
b. Să îți permită să participi la procesul de luare a deciziilor.							
c. Să îți permită să ai șansa de a lucra pe probleme dificile și provocatoare.							
d. Să îți ofere o mulțime de oportunități de a fi de folos altora.							
e. Să îți ofere prilejul de a lua contactul cu o mulțime de oameni.							
f. Să presupună lucrul cu copiii.							
g. Să fie stabil, cu foarte puține șanse de a fi concediat/ă.							
h. Să permită un program de lucru cât mai flexibil.							
i. Să-ți lase destul timp pentru alte lucruri în viața ta.							
j. Să-ți permită să devii celebru/cunoscut.							
k. Să constituie o parte centrală a vieții și identității tale.							

G.9. Cum îți imaginezi că va fi viitoarea ta carieră?

	Total dezacord	Parțial dezacord	Parțial acord	Total acord
a. Știu care este profesia și domeniul în care vreau să lucrez.				
b. Vreau să fiu capabil/ă să lucrez în diferite domenii.				
c. Una dintre cele mai importante lucruri din viața mea profesională va fi construirea unei cariere (a urca pe scara profesională).				
d. Dacă îmi doresc locul de muncă la care visez, trebuie să mă specializez.				

G.10. cât de bun ai fi într-o carieră sau loc de muncă în care se cere să... (pe o scară de la 1 la 7, unde 1 înseamnă „Nu sunt bun deloc” și 7 înseamnă „Foarte bun”).

1 2 3 4 5 6 7
Deloc bun Foarte bun

- a. utilizezi cunoștințe de fizică sau tehnologie?
- b. citești și să scrii mult?
- c. interacționezi mult cu alte persoane?
- d. ajuți mult alte persoane?
- e. fii creativ/ă?
- f. folosești matematica?
- g. ai grijă de copii mici?
- h. înveți copii mai mari?

(H) HOBBY, VOLUNTARIAT, ALTE ACTIVITĂȚI

H1. Anul acesta ai mers la vot pentru alegerea președintelui României?

1. Sigur da 2. Probabil da 3. Probabil nu 4. Sigur nu

H2. În ultimele 12 luni, ai făcut parte sau faci parte dintr-o organizație studentască sau ești membru în vreun comitet (din locul unde studiezi sau unde lucrezi)

1. Da, care?..... 2. Nu

H3. Cât de mulțumit/ă ești de timpul liber de care dispui?

1. Foarte mulțumit/ă 2. Mulțumit/ă 3. Nu prea mulțumit/ă
4. Foarte nemulțumit/ă 5. Nu știu

H4. Câte ore pe zi poți spune că ai timp liber? ore

**H5. Într-o zi normală din săptămână, (în medie) câte ore pe zi petreci zilnic ...
(suma totală să nu depășească 16-18 ore pe zi)**

- ore pe zi pentru Internet/comunicare on-line (mail, Facebook etc.)
- ore pe zi jucând jocuri PC/console/video
- ore pe zi în fața televizorului
- ore pe zi citind (nu doar pentru școală)
- ore pe zi practicând un sport
- ore pe zi cântând (de ex. la un instrument)
- ore pe zi întâlniri cu prietenii
- ore pe zi învățând
- ore pe zi muncind în casă/ gospodăria proprie fără să fii plătit/ă
- ore pe zi muncind pentru bani
- ore pe zi muncind voluntar (fără să fii plătit/ă)

H6. În afară de activitățile de studiu, există o activitate (un hobby, o pasiune) pe care o faci săptămânal?

1. Nu 2. Da, care:

H7. (În medie) câte ore pe zi petreci zilnic pentru această activitate:

Ai ajuns la sfârșitul chestionarului. Îți mulțumim foarte mult pentru timpul pe care ni l-ai acordat și pentru răbdare. Ne-ai fost de mare ajutor la realizarea acestei cercetări. Deoarece ne interesează foarte mult modul în care lucrurile evoluează în timp, avem de gând să te contactăm peste 2-3 ani pentru un nou interviu.

Dacă ești de acord să te contactăm și în viitor, te rugăm să ne dai anumite date personale și să ne indicîi o persoană de contact (un părinte, frate sau soră) care ne-ar putea ajuta să luăm legătura cu tine mai târziu.

Date personale:

Adresa:

Județul:

Orașul:

Comuna:

Satul:

Numărul de telefon fix:

Numărul de telefon mobil:

Adresa de mail:

Datele de contact a persoanei de legătura (părinte, soră/frate etc.)

Nume și prenume:

Numărul de telefon fix:

Numărul de telefon mobil:

Adresa de mail:

ANEXA 4

Factori analizați

Situația personală:

gen, etnie, statut marital, parentalitate, mediu rezidențial, mod de locuire (cu părinți, colegi, parteneri romantici, singur), venit, acoperirea cheltuielilor

Familia de origine:

venit, percepție asupra statutului social al familiei, statut educațional și ocupațional al părinților, sprijin primit din partea părinților sau a rudelor

Educație:

profil clasă liceu, absolvirea liceului, promovarea bac-ului, continuarea sau nu a educației și motivație pentru aceasta, tipul forme de educație, specializarea urmată, rezultate școlare, perspective de continuare a studiilor pe nivele în țară sau străinătate

Munca:

experiența șomajului, intenția de a lucra, modalitate de căutare loc de muncă, a practicii, tipul muncii, perioadă, tip contract de muncă, domeniu de activitate, număr de ore lucrate, locul job-ului, grad mulțumire privind programul și recompense

Sănătate mentală:

percepția sănătății, optimism, stimă de sine, depresie, anxietate, percepția fericirii, satisfacția cu viața, reziliența, consum tutun, alcool, droguri, existența sau nu a unor evenimente marcante de viață

Relații intime, mediul social:

relație romantică, debut sexual, măsuri contracepție, relație de cuplu, relația cu părinții, relația cu prietenii

Planuri de viitor:

intenții pentru următorii 2–3 ani, de a lucra, emigra, percepția șanselor de reușită în viață, a poziției sociale, a locului de muncă în viitor, a carierei

Hobby-uri, voluntariat, timp liber:

activism civic, petrecerea timpului liber, grad mulțumire a timpului liber, hobby, pasiuni, timp alocat

1. Succes educațional

absolvirea liceului, promovarea bac-ului, continuarea pregătirii post-liceu, urmarea învățământului superior, rezultate bune la învățătură, dorința de a continua ciclurile învățământului superior, a nu renunța la studii

2. Bunăstarea psihologică

stimă de sine (scor mare), percepția fericirii (scor mare), anxietate (scor mic), depresie (scor mic)

3. Sănătate

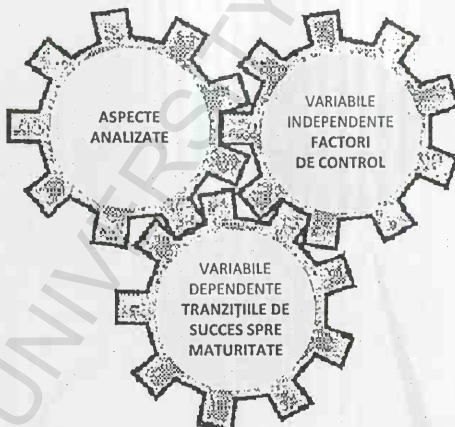
percepția stării proprii de sănătate (oms-who) cu 5 trepte de la proastă, am multe probleme la excelentă

4. Evitarea comportamentelor de risc

(tânărul are rol activ)

evitarea consumului în mod abuziv de tutun, alcool, droguri, evitarea sarcinii, nașterii, avortului, nepromovarea unui examen important, probleme cu poliția legea sau tentativa suicidului

TRANZIȚIA DE LA ADOLESCENȚĂ LA MATURITATE ÎN ROMÂNIA



Gen (masculin-feminin)
Mediu de rezidență (urban-rural)

1. Factori demografici

Deprivare materială severă: lipsa a 4 din 9 resurse - plată chirie, credite, concediu o săptămână pe an, consum carne sau echivalent vegetarian o dată la două zile, acoperirea cheltuielilor neașteptate, telefon mobil și/sau fix, televizor (LED, LCD, plasmă), mașină de spălat, automată, autoturism, căldură în casă.

Sărăcie financiară în funcție de pragul sărăciei relative.

Intensitate scăzută a muncii: membrii în vârstă de muncă din gospodărie au lucrat <20% din potențial într-un an.

Percepția subiectivă a statutului familiei (sărac-bogăț pe o scală de la 1 la 10).

Educația părinților (scăzută, medie, superioară)

2. Factori ai excluziunii sociale (Eurostat)

îmbolnăvire gravă sau deces în familie, șomaj sau înrăutățire financiară a părinților, jefuirea bunurilor personale, consum excesiv de tutun, alcool, droguri în familie, rudă în închisoare, pierderea locuinței, despărțirea de familie, asistarea la violență, calamități cu punerea vieții în pericol.

3. Factor al evenimentelor negative de viață

B.C.U. M. EMINESCU IASI
PEDAGOGIE – PSIHLOGIE

În cartea *Adultul emergent: tranziția de la școală la muncă*, sociologul Sergiu-Lucian Raiu identifică și analizează problemele pe care le întâmpină tinerii din România în procesul tranziției de la adolescență la viața adultă și de la educație la muncă.

Citind cartea veți găsi răspunsuri la următoarele întrebări:

- Cum definesc maturitatea tinerii liceeni care se îndreaptă spre această etapă a vieții?
- Ce înseamnă maturitatea pentru tinerii români (liceeni și studenți)?
- Putem vorbi despre fenomenul „maturității emergente” în România?
- Există similitudini/diferențe în criteriile prin care definesc maturitatea tinerii români comparativ cu tinerii din alte țări și culturi?
- Cum influențează excluziunea socială și trăirea unor evenimente negative în familie tranziția de succes spre maturitate?
- Care sunt factorii care determină prima experiență în muncă a tinerilor și cum arată aceasta?

Veți găsi în carte teorii privind tranziția spre maturitate, date statistice privind dificultățile pe care le întâmpină unii tineri în parcurgerea etapei de viață între 18-25 de ani. Pentru a răspunde la întrebările de mai sus, autorul a recurs la 4 cercetări: 2 studii calitative (unu pe un lot de 80 liceeni și un studiu pe un lot 100 de studenți), un studiu cantitativ pe un lot de 1240 de liceeni/studenți și un studiu sociologic longitudinal (realizat în două etape, la doi ani diferență unul față de celălalt), reprezentativ la nivel național, pe 3509 tineri (dintre aceștia, în valul II răspunzând 1509 tineri).

Studiile fac parte din lucrarea de doctorat a autorului și au fost realizate în cadrul proiectului „Rezultatele adolescenței. O perspectivă longitudinală privind influențele contextului social asupra tranzițiilor de succes către viața adultă”, Proiect nr. PN-II-ID-PCE-2011-3-0543, finanțat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) la care autorul a participat ca asistent de cercetare alături de o echipă de cadre didactice din Departamentul de Asistență Socială, din cadrul Facultății de Sociologie și Asistență Socială a Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.

Detalii despre proiect <http://www.viitoradult.ro/>



uefiscdi
INOVARE ȘI CREATIVITATE



ISBN: 978-606-37-0027-9